تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة

إعداد

زياد محمد عبد الفتاح نوفل

بإشراف

أ. د عبدالرحمن الهاشمي

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية
تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

2011

التفويض

أنا زياد محمد عبد الفتاح نوفل أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: زياد محمد عبد الفتاح نوفل

التوقيع:

التاريخ: ٢١\٨\٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت أطروحة الدكتوراه للطالب زياد محمد عبد الفتاح نوفل بتاريخ 3 / 8/2011م

وعنوانها:

تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين

الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة

وقد أجيزت بتاريخ 3 / 8 /2011م .



أعضاء لجنة المناقشة :	التوقيع
الأستاذ الدكتور عبدالله أحمد عويدات	رئيساً ....
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	عضواً ومشرفاً........
الأستاذ الدكتور عبدالكريم محمود أبو جاموس	عضواً ....
الأستاذ الدكتور ناصر محمود المخزومي	عضواً ....

الشكر والتقدير

الحمد الله الملك العظيم، الذي كرم الإنسان بنعمة العقل والتفكير، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، عليه وعلى آله أفضل الصلاة والتسليم.

أما وقد استوى هذا البحثُ على سُوقِه، بعد سنواتٍ من الكدّ والجهْد، كنت خلالها أستمعُ إلى نُصح أساتذتي، وأستعين بواسعِ ثقافتِهم، وأغرفُ من بحرِ عُلومِهم، وأستمدُّ من صبرِهم ما يُعينُ على مُضاعَفةِ العمل، وأُصغي إلى توجيهاتِهم الرصينة، فأقتفي أثَرَها، وأغُذُّ الخُطى لأكونَ عند حُسْنِ ظَنِّهم.

وأتوجه بالشكر إلى الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي الذي واكب مسيرة هذه الأطروحة منذ كانت فكرة، فقد أحاطني بتوجيهاته السديدة وآرائه النافعة المفيدة، وعلمه الواسع الغزير فله أعظم الشكر والتقدير، جزاء ما قدم وصوب ووجه.

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور عبدالله عويدات، والأستاذ الدكتور عبدالكريم أبو جاموس والأستاذ الدكتور ناصر المخزومي، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وعلى توجيهاتهم التي أثرت البحث رصانة وقوة.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من مد يد العون بالتوجيه والإرشاد لإتمام هذه الأطروحة، وأخص بالشكر إدارة مدرسة جميلة بنت ثابت، والمعلمة ميمونة الهنائية، وإلى جميع طلبة الصف الرابع في المدرسة عينها، وإلى الأساتذة محكمي البرنامج التعليمي، وإلى الأستاذ سمير عبد الصمد، وإلى الدكتور علي مهدي كاظم الذي كان له الفضل الكبير في مد يد العون والمساعدة لي، وإلى إسراء نوفل، لهم جميعاً الشكر والثناء.

الباحث

الإهداء

إلى والديّ الجليلين ــ أمدَّ الله في عمرهما ــ اللذين آمَنَا بأنَّ العلمَ والمعرفةَ خيــرُ مــا يقتنيه المرءُ.

وللزوجة الوفية ــ أم محمد ــ التي صبرت بطيب خاطر على انشغالي عنها، فكانــت تشدُّ أزري، وتقفُ بجانبي مُشجعةً متفانيةً مساعدة قدر طاقتها.

وبطاقة محبة لأبنائي(إسراء ومحمد وبتول وسلمى وجنى) الذين قدّروا قيمة ما أقوم به من بحث ودراسة، فكان تشجيعُهم الصادق دافعاً لي لمضاعفة الجهد لإنجاز هذا البحث.

وبطاقة تقدير لأخواني وأخواتي الذين ما بخلوا بنصحهم وإرشادهم، فكانوا نعم المعينُ.

أحمد وسحر نوفل، أهدي هذه الدراسة.

الباحث

المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة

إعداد: زياد محمد عبد الفتاح نوفل

أ. د عبد الرحمن الهاشمي بإشراف:

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة، وتعرف التفاعل بين البرنامج والجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اختار الباحث عينة مكونة من (65) طالباً وطالبةً، من الصف الرابع الأساسي في مدرسة جميلة بنت ثابت التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2010، موزعين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (33) طالباً وطالبةً درست وفق البرنامج التعليمي المطور ومجموعة ضابطة تكونت من (32) طالباً وطالبةً درست وفق البرنامج الرسمي لوزارة التربية والتعليم.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعدَّ الباحث برنامجاً تعليمياً هدف إلى تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي اعتماداً على معايير معاصرة، وتكون البرنامج التعليمي من مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تتيح للطلبة فرصة اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي.

وأعد الباحث قائمتي مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، وتم التحقق من صدق القائمتين بعرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين، وأعد اختباراً لمهارات الاستيعاب

القرائي، واختباراً آخر لمهارات التعبير الكتابي، وتم التأكد من صدقهما وثباتهمـــا، وطُبقــت على مجموعتي الدراسة بشكل قبلي وبعدي.

وحُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتم تطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب على الدرجة الكلية لتحصيل الطلبة على التطبيقين وفقــاً لمتغيــري الدراسة: البرنامج التعليمي والتفاعل بين البرنامج والجنس، وأظهرت نتائج الدراسة تفــوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختباري الاســتيعاب القرائـــي ومهارات التعبير الكتابي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بـــين مجمـــوعتي الدراســـة التجريبية والضابطة تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

Developing an instructional Program Based on the Contemporary Standards and Measuring its Efficiency in Improving the Reading Comprehension and the Writing Expression Of Students

By: Zeyad Mohammed AbdulFattah Nofal

Suprevisor: Prof.AbdulRahman Al-Hashimy

Abstract

This research aims at developing an instructional program based on contemporary standards and measuring its efficiency in improving the reading comprehension and the writing expression of sstudents. It also seeks to discover whether there is an interaction between gender and the implemented of the program.

To achieve the research objectives, the researcher chose an intentional sample of grade four students at Jameala Bint Thabit School in Walayt A'Seeb, Sultanate of Oman. The sample consisted of 65 students of both genders and the research was conducted in the second semester 2010-2011. The students were divided into two groups; the experimental group which consisted of 33 students of both genders who studied in accordance with the developed educational program and the test group which consisted of 32 students of both genders who studied according to the official curriculum of the Ministry of Education.

The researcher developed an instructional program that aims at improving the reading comprehension and the writing expression based

on the interrelation that exists between these skills. The instructional program encompassed a wide range of varied texts that enable students to acquire skills of reading comprehension and writing expression.

The researcher constructed two suitable reading comprehension and writing expression skills lists. The credibility of the research tools was verified by specialists. In addition, the researcher built two tests ; one to measure reading comprehension skills and another for writing expression. The two tests were examined for reliability and validity. inese tests were conducted on the sample groups before and after the implementation of the program.

The research results were reached at by calculating average rates and standard deviations, and applying variance analysis on the students' total scores in the two tests according to the two variables: the instructional program and the interaction between the program and gender. The results obtained show that the performance of the students of the experimental group is better than those of the test group in both tests; the reading comprehension and the writing expression. Nevertheless, there were no differences of statistical significance between the two groups that can be attributed to the interaction between the program and gender.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

للقراءة منزلة خاصة في حياة الإنسان، فهي إحدى النوافذ الأساسية التـي يطـل منهـا الإنسان على المعرفة والثقافة في العالم، وعن طريقها يتصل الفرد بمصادر المعرفـة قـديمها وحديثها. وفي الوقت الذي ازدادت المعرفة فيه وتضاعف حجمها، كان لابد من تمكين الطالـب من مهارات القراءة للاتصال بمجتمعه، وتعرف ماضيه وحاضره.

تمتاز القراءة عن باقي فنون اللغة بأنها ملازمة للطالب في مختلف المراحل الدراسية وما بعدها وتمده بالمعلومات الضرورية التي تساعده في كثير من المشكلات التي تواجهه وتدفعه إلى التفاعل والتفكير. وهكذا فإن القراءة ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة لا يمكن الاستغناء عنها ولا التنازل عن إتقان أيٍ من مهاراتها، فلا ريب أن يكون إكساب المتعلم مهارات القراءة في مقدمة أولويات التعليم.

وأضحى مقياس القراءة الجيدة مبنياً على ما يتحقق للقارئ من استيعاب للـنص، وتـشير الدراسات إلى أن نحو (70%) مما يتعلمه المرء يتم عن طريق القراءة (حبش،2010).

وقد ازداد الاهتمام بالقراءة، وأصبح التركيز على أن القراءة أسلوب من أساليب النـشاط الفعلي في حل المشكلات، وإصدار الإحكام، وفي ميدان التعليم، تعمل القراءة على توثيق الصلة بين الطالب والكتاب وتخلق رغبة الإقبال عليه، وتهيئ الفرص المناسبة له والأساليب، والأفكار،

وتدربه على الإفادة من هذه الثروة عندما يقرأ، وتوظيفها حين يعبـــر عـــن أفكـــاره، وآرائـــه ومشاعره (دايرستون،2003).

وينمو فكر الإنسان بالقراءة، وتتهذب انفعالاته، وينكشف العالم بما فيه من أساليب تفكيـــر وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (عمار،2002). ويعد مفهـــوم القـــراءة مـــن المفاهيم التي حظيت بقدر كبير من الاهتمام والدراسة. وقد قدّم الباحثون لهذا المفهوم عدداُ كبيراً من التعريفات، فقد تطور مفهوم القراءة من مفهوم بسيط يسير إلى مفهوم واسع عدت القراءة فيه عملية ديناميكية، ذات نشاط عقلي، يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها (التل،1992).

ويرى أوداف (odaf ،1998 :199) أن القراءة "عملية تفاعلية بـــين الـــنص المقـــروء وخبرات الفرد السابقة، لذا يعمل المعلمون على مساعدة الطلبة على الربط بين خلفياتهم المعرفية والمواد المقروءة".

وزاد اهتمام الدراسات اللغوية الحديثة على مهارات الاستيعاب القرائي بوصفها مهارة أساسية، تتعزز بها مهارات الطلبة القرائية لتنمية المعلومات لديهم والإفادة من المادة المقروءة في حل ما يواجههم من مشكلات (الحجاج، 2002 ؛ عمرو،2002).

ومن المعلوم أن هذه المهارات اللغوية تعد جزءءاً من القدرة على الاستيعاب وفهم المعلومات الواردة في النص المقروء، وتتعدى ذلك إلى القدرات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) فالقارئ الناقد يستطيع أن يحلل النص إلى عناصره الأساسية، ويستطيع أن يركّب بعض عناصره ليتوصل إلى عنصر جديد، وأن يصدر حكمه على النص في ضوء معايير داخلية أو خارجية محددة (الصارمي وإبراهيم، 2004). وكل ذلك يتطلب استيعاباً جيداً للنص المقروء، ومن خلال الاستيعاب القرائي يتم تعرف المعاني الظاهرة والخفية التي يتضمنها النص، ومن خلال التفاعل النشط للقارئ معه.

ويرى السيد (1997) أن الاستيعاب القرائي ينبغي أن يرقى بالطالب إلى درجة الوعي والإدراك فيصبح قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفرعية التي تمكنه من استيعاب الوحدات اللغوية بمستويات متقدمة تقوده لأن يصبح على درجة من الوعي والقدرة على الاستيعاب القرائي بشكل دقيق. لذا يعد الاستيعاب تفاعلاً بين القارئ والنص، يتطلب في بنائه وتنميته استراتيجيات ترتبط به، وتؤكد التواصل، وتهدف تكوين قارئ منتج يضيف من خبراته إلى ما يقرأ، ويربط بينها(Schecte,2001).

ويتضح من ذلك كله أن الاستيعاب القرائي الغاية الأولى من القراءة، فالقراءة من دون فهم تفقد معناها، ومحتواها ويقوم القارئ بعملية استيعاب النص عادة بتفحص وجهات النظر المختلفة التي يطرحها الكاتب، وللاستيعاب أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي وهو مؤشر لإنجاز الطلبة بصورة كبيرة؛ وتشير دراستا (مقدادي،1992؛ عبيدات،1991) إلى وجود ضعف في التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وأشار الهزايمة (1998) إلى افتقار الطلبة إلى الاستيعاب القرائي وأن مستوى الطلبة لا يتعدى المستوى الحرفي فيه، ويبين أن السبب في ذلك افتقار الطلبة في القراءة إلى ترجمة الرموز إلى معانيها الحرفية، وأن الكثير منهم يجهل أساليب القراءة، وكيفية التعامل مع المقروء.

وأوضح غباشنة (1994) أن الطريقة التي يتبعها العديد من المعلمين في تدريس الاستيعاب القرائي تسير وفق الطريقة التقليدية، التي جعلت من الطالب مستمعاً لا قارئاً.

وعلى الرغم من أهمية تعلم الاستيعاب القرائي، واكتساب مهاراته فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فإن بعض طلبة الصفوف الأولى يواجهون صعوبات، ويتأخرون عن زملائهم، فتقتصر معرفتهم على عدد محدود من الكلمات، ويخفقون في تعرف بعض الحروف والأصوات

أو كلها، ويحتاج هؤلاء الطلبة إلى تدخل علاجـــي مبكر لإنقاذهم من خطر الفشـــل القرائي قبل أن يواجهوا إخفـــاقاً عاماً في كل المقررات، وقـــبل أن تتزايد مشـــكلاتهم النفســـية، وينتهـــي بهم الأمر إلى التسرب من التعليم. حيث إن الطلبة لا يستخدمون التفكير في أثنـــاء القـــراءة، ويكونون غير راغبين في بذل المجهود اللازم لاستخلاص المعنى من النـــصوص (الحـــارثي، 2003).

ويرى نصر(1995) أنه على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات القراءة في تنمية التفكير، وتحسين قوة الدماغ على معالجة البيانات والمعلومات فإن ثمة ما يشير إلـــى أن الطلبـــة فـــي المدرسة العربية لم يتمكنوا حتى الآن من اكتساب مهاراتها.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية أجرت وزارة التربية والتعليم دراسة في عـــام (1998) على طلبة الصف السادس، وقد تبين أن الطلبة – عينة الدراسة – يعانون من صعوبات في فهم الجملة واستخراج الفكرة الرئيسة، وفي دراسة أخرى (2000) اتضح تدني مستوى الاســـتيعاب القرائي وإلى وجود صعوبات متنوعة في الاستيعاب القرائي عند الطلبة تتمثل في ضعف إدراك المغزى من الكتابة، وضعف القدرة على نقد المقروء، وضعف الطلبة في مهارة إبداء الـــرأي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاستيعاب القرائي يقل بنسبة (37%) عـــن المعـــدل المطلـــوب. وأشارت دراسة المثاني (1995)، وجود انخفاض في مستوى الاستيعاب القرائي لـــدى طلبـــة المرحلة الأساسية في الأردن. وأعاد نصر (1999) الضعف إلى أن الطلبـــة لا يقـــوون علـــى استخدام هذه العمليات وفق تسلسلها المنطقي، وبحيث احتلت عملية التأليف المرتبة الأولى فـــي حين جاءت عملية التخطيط في المرحلة الأخيرة.

وفي سلطنة عُمان، تناولت العديد من الدراسات الضعف اللغوي، وهدفت معرفة أسبابها والعوامل المؤدية إليها. ومن هذه الدراسات، دراسة فريق معالجة الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان (2005)، وتوصلت إلى ضعف مستوى الطلبة في المهارات القرائية الأساسية ونقص الثروة اللفظية عند الطلبة، وضعف إقبال الطلبة على تعلم القراءة والاستعداد له، وضعف القدرة على نطق بعض الأحرف في الكلمة، ومنها ما يعود إلى قلة التدريبات العملية الخاصة بمهارات القراءة في الكتاب المدرسي، والى إهمال الطالب تأدية واجباته الصفية، وإغفال المعلم تنمية الميول القرائية عند الطلبة وقلة الوعي بالقراءة الحرة.

وفي متابعة جهود النهوض بتعليم اللغة العربية وتمكين الطلبة من مهاراتها الأساسية، تبنت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان مبدأ التحدث باللغة العربية الفصيحة في المنهج التكاملي الذي بدأ تطبيقه في العام الدراسي (2007/2006)، وتدريب المعلمين على مهارات التحدث فيها. ومن أهداف المنهج التركيز على التدريس باللغة العربية الفصيحة والانطلاق منها لتدريس المواد الأخرى (التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم والرياضيات) وكذلك نظمت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان الملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي (2009) لتجويد تدريس اللغة العربية وتحسين مهارات القراءة الأساسية بهدف الارتقاء بأداء الطلبة في مادة اللغة العربية، وكذلك دراسة اللجنة المركزية لتطوير الأداء اللغوي في مادة اللغة العربية (2008) التي توصلت إلى وجود مهارات لغوية مفقودة ضمن مهارات القراءة الأساسية منها عدم القدرة على نطق بعض الحروف في الكلمة، وكذلك حذف وإضافة وإبدال كلمات وعدم القدرة على التمييز بين أنواع التنوين والنون الساكنة.

وعقدت في جامعة السلطان قابوس (1991) ندوة عوامل النهوض باللغة العربية في التعليم العام. حيث أشارت إلى ضعف الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي وإلى الضعف العام الـذي يعانيه الطلبة في الاستيعاب القرائي في السلطنة، وأظهرت دراسة الكندي (2008) ضعفاً فـي مهارات الاستيعاب القرائي على المستويين الحرفي والاستنتاجي لطلبة الصف الرابع الأساسي.

وبينت دراستا (العامري2000؛الحوسني،2003) عدم اهتمام نصوص القراءة في أسـئلة الاستيعاب القرائي التي تهتم بأسئلة التفكير العليا، والى وجود ضعف واضح في طبيعة أسـئلة الاستيعاب القرائي، حيث تركز غالباً على الحفظ والتكرار، كما تتسم بالسطحية أحياناً.

إن القراءة والتعبير عمليتان متكاملتان، ففي أثناء القراءة يتعـرف الطالـب إلـى معنـى المقروء معتمداً في ذلك على بناء علاقات بين أجزاء النص وعلى خبراته السابقة، أما في حالة التعبير فيحاول الكاتب استدعاء المعاني ليقوم بتنظيمها وكتابتها في جمـل وفقـرات مـستعينا بخبراته السابقة (Barachers،1994)، ويرى عصر(1999) أن التعبير نوع من القـراءة، أي قراءة الأفكار وقراءة المعاني، وبحسب وضوح المقروء ومهارات الوعي والتدقيق تكون جـودة التعبير وعمقه وشموله. وتأكيداً لذلك، ترى ويلز(2002، Wells) أن اللغة بجميـع مهاراتهـا القرائية والكتابية والمحادثة والاستيعاب مترابطة مع بعضها؛ لكي تشكل حلقـة الوصـل بـين الأشخاص وتشكل في المرحلة النهائية التفاهم المشترك بين الناس.

ويؤكد العاملون في الحقل التربوي، قيمة التعبير ويضعونه في قمة فروع اللغة، ويعدونه من الوسائل المعينة لأن الإنسان في حياته الاجتماعية لا يخلو من أن يكون متحدثاً أو مستمعاً أو قارئاً أو كاتباً، وهذه العناصر الأربعة التي يقوم عليها الاتصال اللغوي تحوي عناصر التعبير ومضامينه.

وتتحدد أهمية التعبير الكتابي في أنه أداة الاتصال والتواصل بين الفرد والجماعة، ففيه يمكن فهم ما يراد ويعبر فيه عن أفكاره ومشاعره، ويتيح الفرصة لتحفيزها، وزيادة المخزون اللغوي، وتشكيل العبارات والجمل والفقرات بشكل متناسق ومترابط. ويكشف التعبير الكتابي قدرة الطلبة على توظيف الخبرات الثقافية والمعارف التي اكتسبوها في مواقف تعليمية جديدة وتزداد أهمية التعبير الكتابي لدى الطلبة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إذ تتبع دائرة استخدامه للغة المكتوبة التي توظف في أثنائها آراءه وخياله، ويتخير الألفاظ والجمل والأساليب (أبو أصفر ومخلوف،1998).

وقد أُجريت دراسات علمية عديدة حول واقع التعبير لدى الطلبة، وكشفت تلك الدراسات عن بعض مواطن الضعف والمصاعب التي تقف في وجه الطالب والمعلم في تدريس التعبير.

فقد أجرى الدلابيح (1999) دراسة أكدت أن كتابات الطلبة التعبيرية تعاني ضعفاً واضحاً في كل من المكونات والمعايير التالية: الصحة القواعدية والتماسك والترابط، وتسلسل الأفكار والصياغة.

ويظهر أن مشكلة ضعف الطلبة في التعبير قديمة وما تزال، فقد أظهر تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن (1991) أن مشكلة ضعف الطلبة في مراحل التعليم المختلفة تتعلق بضعف مقدرتهم على التعبير الكتابي، وضعف مشاركتهم في اختيار الموضوعات، وقصورهم في التعبير بلغة سليمة، وأكد التقرير ضرورة التصدي لهذه المشكلة.

وفي دراسة أجراها نصر (1995) هدفت تقويم أداء الطلبة في نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مهارات الكتابة التعبيرية, ظهر انخفاض حاد في عدد المتقنين من أفراد الدراسة. ودلت نتائج الدراسة التي أجراها الشيخ (2001) على وجود ضعف في التعبير الكتابي في الصف الرابع الأساسي في الأردن.

ويحدد الهاشمي والعزاوي (2007) أسباباً عديدة لضعف الطلبة في التعبير الكتابي، أهمها: ضعف إعداد المعلمين أكاديمياً وتربوياً، وقلة رغبتهم في مهنتهم مما ينعكس سلبا على أدائهم المهني، والازدواجية اللغوية بين العامية والفصحى، واقتصار التدريب على التعبير على درس التعبير فقط، ولا يشمل الفروع الأخرى والمواد الدراسية المتنوعة، إضافة إلى بعد الموضوعات المختارة لتعبير الطلبة عن واقعهم وخبرتهم، وضعف القاموس اللغوي لدى الطلبة من المفردات والتراكيب، وندرة محفوظ الطلبة من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية والشعر.

أظهرت الدراسات في سلطنة عُمان ضعف مستوى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في التعبير الكتابي، حيث أظهرت دراسة البرزنجي (2006) أن مستوى التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الإساسي لا يرقى إلى المستوى المقبول تربوياً، وأظهرت دراسة العجمي (2009)، ضعف طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في التعبير الكتابي في المراحل الدراسية كافة، وعدم الاهتمام بالمجالات الوظيفية التي تساعد المتعلمين على تلبية حاجاتهم وحاجات المجتمع.

وحدد مصطفى (2011) الضعف في التعبير الكتابي بالافتقار إلى متابعة المعلم لأعمال الطلبة، فيما يقع الطالب أسير قوالب تعبيرية جامدة لا تعبر عن روح الموضوع، ولا عن آراء الطالب/الكاتب، أو عن واقع خبرته، وأن بعض المعلمين لا يقدمون التغذية الراجعة الضرورية للطلبة بعد الكتابة، فعملية تصحيح التعبير عملية شاقة تسودها المزاجية، وتنعدم فيها المعايير الواضحة للتصحيح.

وباستقراء الواقع ونتائج الدراسات السابقة وغيرها، يلاحظ أن واقع تدريس التعبير الكتابي يكشف عن ضعف الطلبة في هذه المهارة، ويتمثل هذا الضعف في كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، بالإضافة إلى القصور في استعمال علامات الترقيم المناسبة، وأخطاء في المعجم تتمثل في شيوع الألفاظ العامية والدخيلة، والعجز عن اختيار الألفاظ المناسبة، وعدم سلامة الأسلوب، وشكل الفقرة التعبيرية، أما في المستوى الدلالي فقد ظهرت مظاهر الضعف في كتابات الطلبة بدرجة كبيرة في: حذف كلمة أو أكثر يتطلبها السياق، وزيادة كلمة أو أكثر لا يتطلبها السياق، وخطأ في ترتيب الكلمات في الجملة الواحدة، واستبدال فعل أو كلمة غير مناسبة للسياق بأخرى، أو كتابة عبارات لا تفيد معنى مفهوماً.

لذلك برزت الحاجة إلى تطوير برنامج تعليمي يستند إلى معايير معاصرة لقياس تحسن القراة عند الطلبة، بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وعلى الكتب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في سلطنة عُمان، في مدارس وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية الخاصة، وكذلك بعد الاطلاع على الكتب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في الأردن، وعلى الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية في سلطنة عُمان، وعلى معايير جامعة كامبردج لتدريس اللغة الأم، وكذلك على الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS)، التي تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، تم تطوير معايير معاصرة سمحت باختيار نصوص

ومواد تعليمية، وفق الحاجة وبطريقة متقنة، وتمتلك المرونة في العملية التدريسية، واعتبار اللغة أداة تواصل وتفكير، وتضع الطالب في بؤرة العملية التعليمية، عارفاً بقدرته على التعلم، وهي في الوقت نفسه تُقييم عمليات ومهارات القراءة والاستيعاب للنصوص القرائية، وتحقق التركيز، والرجوع إلى أفكار معينة في النص، والاستنتاج والاستنباط، وتفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

وهَدف الباحث من تطوير معايير معاصرة لقياس تقدم القراءة إلى أن يصبح الطالب قادراً على أن يقرأ ويفهم أنواعاً مختلفة من النصوص بيسر ودقة، وأن يستطيع تحديد المعلومات، ويستخرجها، وسعت المعايير المعاصرة إلى مساعدة الطلبة في فهم سُبل عرض المعلومات في النص بأشكال مختلفة ومنها الرسوم التوضيحية، وركزت المعايير المعاصرة على دعم الثقة باللغة العربية وقدرتها على التعبير والتطور وتعميق الولاء للغة العربية بحيث ترتبط بكيان الطالب وهويته العربية.

وتأتي الدراسة الحالية لتطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة في تقويم قدرة طلبة الصف الرابع في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبيرالكتابي، مستندة الى مجموعة من المعايير المعاصرة منها اختبار بيرلز (pirls) الذي يستدعي تركيزاً كبيراً على التحليل النقدي، وليس على تكرار حقائق سبق تعلمها أو قراءتها، إذ يعد امتلاك مهارات القراءة والتعبير أمراً أساسياً في التعليم والتحصيل المستقبلي.

تم قياس كفاية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، باستخدام مجموعة مختارة من النصوص الأدبية والمعلوماتية، مستمدة من قصص الأطفال لبيان قدرة القرّاء الصغار على فهم عدد كبير من النصوص المتنوعة، وعلى استنباط المعنى من مختلف النصوص، وفهم ما يقرؤون ليتعلموا، وبذلك تكون استندت الى إطار شامل استدعي التأكد من مدى فهم الطلبة،

واستخدام الأشكال اللغوية والكتابية لتحقيق غرضيين أساسيين: اكتساب الخبرة الأدبية.و اكتساب المعلومات، واستخدامها.

وكل غرض من أغراض القراءة هذه يرتبط بنوع معين من النصوص، حيث إنه غالباً ما تتم القراءة الأدبية من خلال قراءة لاكتساب المعلومات والمعارف، واستخدامها يرتبط بـالمواد الدراسية، والنصوص التعليمية، وبالتالي فإن اختيار النصوص مهم في تطوير القراءة، وتم في البرنامج تقديم نصوص بأنواعها المختلفة تخدم كل أغراض الدراسة، مختارة من مصادر مشابهة لتلك المناسبة والمتاحة للطلبة في المدرسة.

هَدف البرنامج التعليمي المطور من ذلك إلى إيجاد تجربة قراءة مشابهة قدر الإمكان لتجارب القراءة الحقيقية التي مرَّ بها الطلبة في المدرسة مع نصوص أخرى من دراستهم حتى يكون التقويم أكثر مصداقية ووفر البرنامج نصوصاً للقراءة مع أسئلة على كل نص من هذه النصوص.

تم اختيار طلبة الصف الرابع الأساسي لهذه الدراسة لأن مستوى الصف الرابع يُعد تحولاً مهماً في نمو الطالب الطفل كقارئ، ففي هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم القراءة، وبدأ يقرأ بهدف التعلم، لذا فإن أية صعوبة في فهم ما يقرأ سوف تؤدي إلى صعوبة فهمه للمواد الأخرى.

ويصف التقرير الصادر عن الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (Internaionl Education Association) (2011) هذا المفهوم للقراءة بأنها عملية بناء متبادلة وتفاعلية، حيث يقوم الطلبة القرّاء بإنتاج وإنشاء المعاني واتباع طرق فعالة في القراءة، بحيث يصبح لديهم توجه إيجابي نحو القراءة، وينشأ المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص في سياق تجربة

قراءية خاصة، يقوم الطالب القارئ قبل القراءة، وأثناءها وبعدها باستخدام مجموعة من المهارات اللغوية والطرق العقلية الذهنية والمعلومات العامة. (http://pirls.bc.edu)

وتأتي الدراسة هذه لإعداد برنامج تعليمي يستند إلى تطوير معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة، في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، وعلى هدي المعايير المعاصرة وضع محتوى البرنامج، واختيرت الدروس وأساليب التقويم والأنشطة، بحيث يسهم في تخليص الطلبة من الضعف في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

مشكلة الدراسة:

الغرض من الدراسة تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة.

عناصر الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

(1) ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على المعايير المعاصرة لقياس تحسن القراءة لدى الطلبة؟

(2) هل هناك اختلاف في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة يعزى إلى البرنامج التعليمي: (البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي) ؟

(3) هل هناك تفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة، والبرنامج الاعتيادي) في تحسين الاستيعاب القرائي؟

(4) هل هناك اختلاف في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة يعـزى إلـى البرنـامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصـرة لقيـاس تحـسن القـراءة والبرنـامج الاعتيادي)؟

(5) هل هناك تفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على معـايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي) في تحسين مهارات التعبير الكتابي؟

فرضيات الدراسة:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسـطي درجـات الطلبة في الاستيعاب القرائي، يعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في الاسـتيعاب القرائـي يعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على معـايير معاصـرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي).

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسـطي درجـات طلبة الصف الرابع في مهارات التعبير الكتابي، يعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنـامج القـائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي).

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التعبير الكتابي يعـزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي (البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحـسن القراءة والبرنامج الاعتيادي).

أهمية الدراسة:

1- توفر الدراسة قاعدة لجمع البيانات لقياس مستوى طلبة الصف الرابع، حسب المعايير المعاصرة لقياس تحسن القراءة، وفي التدريب على مهارات القراءة والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع بصفة خاصة.

2- إن هذه الدراسة من الدراسات النادرة على مستوى الوطن العربي التي تستند إلى تطوير المعايير المعاصرة لقياس تحسن القراءة، وبناء برنامج في ضوئها لقياس الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، لدى طلبة سلطنة عُمان.

3- يتوقع للدراسة أن تعمق وعي القائمين على العملية التربوية والباحثين بأهمية المعايير المعاصرة لقياس تقدم القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، وقد تسهم في تأهيل المعلمين، وتطوير المناهج والتدريس.

4- تزويد مخططي مناهج اللغة العربية بأسس ومعايير يمكن أن يستعينوا بها في تخطيط مناهج وبرامج الكتابة الهجائية.

5- تزويد موجهي اللغة العربية ومعلميها بقائمة مهارات التعبير الكتابي ومستويات الاستيعاب القرائي، ليركزوا على تنميتها لدى الطلبة.

6- تأتي أهمية الدراسة في الوقت الذي يجري فيه تطوير المناهج والكتب المدرسية في سلطنة عُمان وفق المنهج التكاملي والأخذ بالمعايير العالمية في تأليف الكتب. وفي أنها تتناول إحدى أبرز مهارات الاتصال اللغوي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي الذي يُعد الهدف النهائي لتعليم اللغة.

التعريفات الإجرائية:

1- **البرنامج التعليمي**: مجموعة منظمة تتضمن أهدافا للبرنامج لتحسين مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والنقدي، ومحتوى يتضمن نصوصًا ومواد تثقيفية ونصوصًا معلوماتية، واستراتيجيات تعليمية محورها الطالب،وأنشطة،وتقويمًا، استند إلى المعايير المعاصرة لقياس تحسن الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الرابع من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.

2- **المعايير المعاصرة:** مجموعة من المبادئ والأهداف لقياس تحسن القراءة، وتقويم قدرات طلبة الصف الرابع في مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، لتطوير تلك المهارات، وتقديم مؤشرات ذات جودة عالية، تساعد متخذي القرار على معرفة جوانب القوة والضعف في مجالي القراءة والتعبير وتشخيصها، وتعرّف ما تحقق من أهداف فيهما، وفي ضوئها يضع الباحث اختباراً لقياس تحسن الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في سلطنة عُمان.

3- **الاستيعاب القرائي**: قدرة طلبة الصف الرابع الأساسي في سلطنة عُمان على استيعاب النصوص القرائية باعتبارها عملية معقدة، وأسلوباً من أساليب النشاط الذهني في معالجة المعلومات، يقوم بها الطالب مستخدماً خبراته السابقة من أجل استيعاب النص في المستويات المختلفة، الحرفي والاستنتاجي والتقويمي، وقيس بالاختبار الذي أعده الباحث.

4- **مهارات التعبير الكتابي:** قدرة طلبة الصف الرابع الأساسي على التعبير الكتابي عن أفكارهم، ومشاعرهم وميولهم، وبعبارات سليمة خالية من الأخطاء، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمـــة،

وتنسيق الأفكار وتسلسلها، مع المحافظة على علامات الوقف، والنظافة والترتيب، وقيس بالاختبار الذي أعده الباحث.

5- **الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:** وهي الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية في سلطنة عُمان، وتضم أربعة صفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع.

محددات الدراسة:

إن تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهوناً بالمحددات الآتية:

- اقتصار عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي من طلبة مدرسة جميلة بنت ثابت في ولاية السيب، محافظة مسقط، سلطنة عُمان.

- اقتصار مدة تطبيق الدراسة على تسعة أسابيع، بواقع (3و4و5) حصص أسبوعية، وقامت معلمتا المدرسة نفساهما بتطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2010-2011)

- صدق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وثباتها، التي هي من إعداد الباحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل جزأين: الجزء الأول، الإطار النظري ويشمل المحاورالآتية: محور الاستيعاب القرائي ومحور التعبير الكتابي ومحور تطوير المعايير المعاصرة. والجزء الثاني: الدراسات ذات الصلة، ويتناول الدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية في تحسين الاستيعاب القرائي، والدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية في تحسين التعبير الكتابي، والدراسات التي تناولت تطوير معايير معاصرة.

أولاً: الأطار النظري:

تم استعراض الإطار النظري الخاص بموضوع الدراسة وفقاً لمحاور ثلاثة هي:

الأول: محور الاستيعاب القرائي.

الثاني: محور التعبير الكتابي.

الثالث: محور تطوير المعايير المعاصرة.

المحور الأول: الاستيعاب القرائي.

يعد الاستيعاب القرائي من أهم محاور العملية القرائية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطالب في العملية التعليمية، من دور المتلقي السلبي إلى دور الفاعل النشط الذي يتذكر، ويربط، ويفسر، ويحلل، ويقوّم.

ويتم تعليم الاستيعاب القرائي بتزويد الطلبة بفرص عدة لقراءة أنواع متعددة ومختلفة من النصوص، وتتم قراءة هذه النصوص أولاً بتوجيه من المعلم. يتبادل فيها المعلم مع الطلبة طرقه لقراءة النصوص، وتوضيح كيفية تنظيم هذه المعلومات، بعد ذلك يُزّود المعلم الطلبة بعدد أكثر من النصوص القرائية لها الدرجة نفسها من الصعوبة. ويقوم المعلم بدور الموجه الداعم، ويدرب الطلبة ليتذكروا استخدام ما قد تعلموه وأخيراً يزود المعلم الطلبة بسلسلة من النصوص المرتبطة بمواقف حياتية يومية تتطلب استيعاباً للنص. والآن على الطلبة أن يختاروا ويطبقوا بمفردهم، مهارات القراءة واستراتيجياتها والمعرفة القبلية (دايرستون،2004).

بالإضافة إلى ذلك، يتطلب تدريس الاستيعاب القرائي من المعلم أن يغير أسلوبه ليكون أكثر توجيهاً ومساعدة أثناء المرحلة التمهيدية ثم يتحول إلى أسلوب التدريب، وأخيراً يتحول إلى التوقع من الطلبة في أن يوجهوا أنفسهم بأنفسهم (دايرستون،2003).

إن الهدف الأساس من تعليم القراءة للطلبة هو تحسين القدرة على فهم النص، وعملية الاستيعاب هنا عملية داخلية تدور داخل عقل القارئ، ويذكر يوكام (Yoakam ،1995) أن عملية الاستيعاب تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها وكذلك تشمل القدرة على التقاط معنى الوحدات الصغيرة للأفكار التي تشكل في مجموعها فكرة كبيرة موحدة.

ويرى جودمان (Coodman ،1988) أن الاستيعاب عملية اقتباس للمعنى الصريح أو الضمني للمادة. أما التل (1992:12) فترى أن الاستيعاب القرائي" عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي"، فعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل ومترابط.

ويعرف الباحث الاستيعاب القرائي أنه عملية تفكير يصبح القارئ مـن خلالهـا واعيـاً للفكرة، ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته وأغراضه، وبوساطة عملية التفكير هذه يختار الطالب الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب، ويقـرر كيف ترتبط هذه المعلومات، بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم على مدى فائدتها له في تحقيق أهدافه وتلبية حاجاته.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

يتأثر الاستيعاب القرائي بمجموعة من العوامل: منها عوامل تتعلق بالقارئ، متمثلة فـي قدرته ودافعيته وحالته النفسية وأهدافه، ومدى تمكنه من اللغة، وقواعدها والخبرات السابقة لديه. وعوامل تتعلق ببيئة القارئ: وتشمل العوامل الطبيعية كالإضاءة وترتيب المقاعد والراحة العامة للقارئ والمؤثرات الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها. وإلى عوامل أخرى تتعلق بالمعلم مـن حيث خبراته ومعارفه، واتجاهاته، وأساليبه التربوية ومهاراته في عرض المادة، وعوامل تتعلق بالنص من حيث أسلوبه وطبيعة لغته ومدى صعوبة محتواه، فكلما كان محتوى المادة بـسيطاً وأسلوب الكتابة سهلاً تمكن القارئ من استيعاب النص بطريقة أفضل (المثاني، 1995).

أما العلوان والتل (2010) فيحددانهما بالآتي:

1- خصائص النص: ويشير إلى الترتيب القاعدي للجمل داخل الـنص، ومعـاني المفـردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحـسن مـن قدرتـه علـى استيعاب النصوص المعروضة.

2- خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها.

3- طريقة التدريس: إذ تشير الدراسات إلى أن طريقة التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه.

4- نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.

5- الغرض من القراءة: فالطلبة يقرؤون المواد المختلفة لأغراض متنوعة، منها القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع بها.

عمليات الاستيعاب القرائي:

يعد الاستيعاب القرائي عملية عقلية، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي، وعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل (التل،1992)؛ أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني.

وقسم أندرسون (Anderson،1985) عملية الاستيعاب إلى ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة الاستقبال الحسي: وفيها تحول الرموز والإشارات المكتوبة إلى ما يمثلها من ألفاظ.

2- مرحلة الإبانة عن المعنى: وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معان في الذاكرة.

3- مرحلة التوظيف: وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بتلك المعلومات والمعاني الموجودة في الذاكرة.

ويتضح مما سبق أن الاستيعاب القرائي عملية كلية، تتداخل فيها قدرات متعددة، وأن لابد من تعزيز قدرة القارئ على التكامل مع النص، وينبغي تفعيل كافة مراحل وخطوات الاستيعاب باتجاه تكامل قدرة القارئ مع النص.

معوقات الاستيعاب القرائي:

أبان ود و ود (Wood &Wood ،1988) عوامل التي تعيق الاستيعاب القرائـــي تتعلـــق بالقارئ نفسه، وبالكتاب المدرسي، وببنية النصوص وطبيعتها، والسياق العام للقـــراءة، فعنـــدما يستوعب القارئ نصاً، فهو يؤدي جملة من الأنشطة قبل القراءة وبعدها، لاستيعاب المعلومـــات الجديدة في النص ويعتمد الاستيعاب على عدة عوامل منها:

1- مدى توافر الهدف وطبيعته عند القارئ.

2- المستوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية.

3- المعرفة القبلية للنص.

4- الاستراتجية التي يستخدمها القارئ في الاستيعاب القرائي للنص.

ويرى بيمل وشوتن (Bimmel &Schooten , 2004) أن النص المقروء سببَ في فشل عملية الاستيعاب، وأن الطلبة يخفقون في استيعاب النصوص القرائية بسبب إهمال بعض الأمور التي تتعلق بالبناء الخارجي للنص، ونقص العناية بصياغة المقدمة العامة للنص وعدم العنايـــة بتقسيم النص إلى فقرات منطقية، وعدم العناية الكافية من المؤلف بالعناوين الرئيسة والفرعيـــة والتي تسهم في تجديد النشاط العقلي للقارئ، وإهمال الكثير من النصوص لفقرة الخلاصة، والتي تعمل على إتمام عملية الاستيعاب بملء الفراغات التي حدثت في أثناء استيعاب النص.

إن الضعف في تذوق النص القرائي، وضعف الطلبة في تحديد الأفكار الأساسية، وضعف القدرة على استخلاص الحقائق وطرق التدريس التقليدية من أبرز معوقات الاستيعاب القرائي.

مستويات الاستيعاب القرائي:

وهي التي يستخدمها القارئ لبناء المعنى وتلقي المعلومات من النص، تشبه مهارات التفكير إلى حد كبير، حيث يحتاج تحسين مهارات الاستيعاب القرائي إلى التدريب على ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة للقارئ مما يجعل فكره في نمو مستمر وخبراته في تفاعل متواصل، ويرى كرك (Cerk،1998) أن العديد من الإجراءات قد تسهم في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة كتطوير الدافعية لديهم، ويشير طعيمة (1998) إلى أن ذلك يتأتى بمساعدة الطلبة على أن يحددوا الغرض من القراءة، وتحسين الاستعداد للقراءة لديهم، وتطوير قدرتهم على فهم المقررات القرائية بتدريبهم على استخدام المعجم، ومن المهم أن يتم تدريس القراءة وتعلمها بفعالية، لأن القراءة التي تتم دون وعي وفهم للمضمون ما هي إلا مجرد عبث وتضييع للوقت.

وتذكر الجرف (2010) أن الهدف من تحديد مستويات الاستيعاب القرائي، ليس وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة، لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا (المعاني الصريحة) أولاً ثم عن المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات، إن الهدف من تحديد مستويات الاستيعاب هو تسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلبة على استيعاب المادة، وفي تحديد مدى قدرة الطلبة على استيعاب المادة وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المدرسون لتحسين قدرة الطلبة على فهم ما يقرؤون، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها.

ويصنف خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي المشار إليه في العلوان والتل (2010) الاستيعاب القرائي بثلاثة مستويات هي:

1- المستوى الحرفي: وتشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة.

2- المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب كما يتضمن قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

3- المستوى التطبيقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها علـــى معلومات أخرى.

وحدد باريت (Barrett 1979) ثلاثة مستويات للفهم هي: فهم المعنى الحرفـــي للـــنص، وفهم المعنى الاستنتاجي، والفهم الناقد،. وفيما يأتي تحديد لكل مستوى من هذه المستويات.

(1) فهم المعنى الحرفي للنص:

وهو التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق

(2) الفهم الاستنتاجي:

هو الفهم الذي يتطلب من القارئ مزج المحتوى الحرفي للقطعة المقروءة مع معلومـــات القارئ وحدسه ومخيلته كأساس لما يقوم به من تخمينات وافتراضات.

(3) الفهم الناقد: وهو إصدار الحكم على جودة المادة المقروءة ودقتها وصدقها.

الأهداف العامة لتعلم القراءة: (تيغرة،2003)

إن النجاح في تعليم القراءة يتطلب تحقيق مجموعة من الأهداف، تسهل اكتساب المتعلمـــين مهارات القراءة الأساسية، وتتضمن أهدافاً عامة أساسية تعلم القراءة، يجب أن تتوافر في كتـــب القراءة، ومنها:

أولا: اكتشاف متعة القراءة والمطالعة، للدلالة على أن القراءة في جوهرها مواقف ديناميكية وليست نصوصاً جاهزة، تخاطب عقل ووجدان الطالب ليتفاعل معها، ويوظف قدراته العقلية للتعامل مع مواقف الإنارة العقلية التي تبعث عليها النصوص.

ثانياً: مساعدة الطلبة على بناء أسس فردية أو شخصية.

ثالثاً: التدرب على منهجية لكي يتحول الطالب إلى قارئ يتمتع بالاستقلالية وعدم الاعتماد.

رابعاً: الارتقاء بالطالب إلى أن يكون قارئاً يتحلى بالتفكير الناقد، والتفكير الناقد هو أحد الأبعاد الهامة لأنواع التفكير المركب التي تشمل تفكير التفكير والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار.

الصعوبات القرائية التي تواجه طلبة الصف الرابع الأساسي من الحلقة الأولى: (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان،2005).

القراءة من أهم عوامل نجاح الطالب، فهي وسيلة الطالب لتحصيل المعرفة، والمفتاح الأساسي للتفوق، ومن هنا كان النجاح في القراءة مؤشراً للتعلم المثمر، وينتج الضعف في القراءة عن صعوبات محددة تواجه الطالب، منها:

1- صعوبة الكلمات الجديدة: يجب على المعلم أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى الطلبة داخل الصف، ومن أهم هذه الصعوبات:

أ- تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة، وفي وسطها وفي آخرها، مثل(الكاف والعين).

ب- تشابه كثير من الحروف، مثل (ج،ح،خ)، (ب-ت،ث).

ج- تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط - ت)، (س- ص)، (ذ- ظ)، (د- ض).

د- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.

2- عجز الطالب عن أكتساب المعنى: قد يكون ذلك راجعاً إلى عدم معرفة الطالب، من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي، وهنا يلزم التدريب على علامات الترقيم من نقط وفواصل منقوطة دون نقط.

3- تكرار الكلمة الواحدة كثيراً: ويعود ذلك إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها، أو إلى اضطراب في حركة العين.

4- الإبدال: ويضع هنا الطالب حرفاً مكان آخر بأن يقرأ كلمة (يعفو، يفعو ....).

5- القلب: وينشأ ذلك عند وضع كلمة مكان أخرى .

6- الحذف: وهنا يقرأ الطالب مع نسيان بعض الكلمات في أثناء القراءة.

7- القراءة المتقطعة: ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو عدم الفهم الكامل للمقروء.

استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في الصف الرابع من الحلقة الأولى:

تتحدد فعالية الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة باستخدام استراتيجيات معينة تسهم إسهاماً بالغاً في تحسين نوعيته، وفيها أنها تعمل على تحسين فهم النصوص المقروءة من خلال توجيه الطلبة أنفسهم ذاتياً، وتطوير إجراءات واضحة ومتتابعة لفهم المقروء.

ويشير حبيب الله (2000) إلى أن وصول الطالب إلى تحقيق الاستيعاب القرائي يعتمد على الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم في المواقف الصفية، بهدف تحويل القراءة إلى عملية هادفة تعمق فهم المتعلم للمادة المقروءة وتثير تفكيره.

ويعد الاهتمام باستراتيجيات التدريس مفتاحاً ومدخلاً للحصول على قراءة واعية وسبيلاً لتحسين مهارات الطلبة القرائية، ومن هذه الاستراتيجيات:

1-استراتيجية القصة المحوسبة:

تقوم على توظيف الوسائط المتعددة التي تسهم في عملية التفاعل بين المتعلم والصور الثابتة والمتحركة ومقاطع الفيديو والموسيقا لنقل الأفكار، وتحكم في معدل الفرص، والتفريع إلى النقاط المتشابكة في أثناء العرض واختيار البدائل التي تناسب المتعلمين من مجموعة البدائل التي تعرض عليهم (العويدي، 2010).

ومما يشجع على استخدام القصص المحوسبة أن المجتمعات المعاصرة أصبحت تركز على اكتساب الأطفال لمهارات استخدام الحاسوب، وأصبح الاهتمام بإكساب الأطفال هذه المهارة يوازي الاهتمام بإكساب مهارات القراءة والكتابة لديهم.

2- استراتيجية الجدول الذاتي:

وهي استراتيجية تساعد الطلبة في أن يفكروا قبل أن يقرأوا وأثناء القراءة، وبعد أن يقرأوا، وتمكنهم من فهم النص الذي يتضمن معلومات يحتاج الطلبة أن يتذكروها.

وأثناء القيام بعملية القراءة يستمر القراء بتفحص كل فقرة من فقرات النص بالطريقة ذاتها فيبدأون بالتوقع، وبعد قراءة الفقرة، يقوم هؤلاء بتفتيح أو تحديث ذاكرتهم الخاصة، بالإضافة إلى توقعاتهم، ومن ثم يكملون قراءتهم إنها استراتيجية يستطيع أي مدرس استخدامها مع جميع طلبة الصف بهدف تعزيز الممارسات القرائية الجيدة (الشمري،2005).

3- استراتيجية التدريس بالقصة:

وهي إحدى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لطلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، والتي تتضمن مجموعة من القصص اللفظية التي تعبرعن محتوى دروس القراءة، ويقوم تنفيذ الاستراتيجية على مجموعة من الأنشطة بحيث تسهم في تحسين الاستيعاب

القرائي، وتطوير قدرة الطلبة على توظيف طرائق مستقلة وبناءة في تعلم القراءة وحبها (البركات،2010). وكي تحقق استراتيجية القصة مستويات الاستيعاب القرائي، ويبين(شحاتة، 1997؛البجة،2001)العديد من المواصفات التي يجب أن تتوافر في القصة، ومن هذه المواصفات: أن تتضمن شخصيات وحبكات شائقة للطالب، وتناسب أعمارهم، وتكون هادفة في تنمية شخصية الطالب، ومعانيها واضحة وأسلوبها سهلٌ وتتسم بالنشاط والحركة والأحداث المميزة وذات بداية شائقة تجذب الطفل، لسماعها وتنمي خبرات الطفل اللغوية، وتكون قصيرة بحيث تناسب مدة انتباه الطفل، وتدورأحداثها حول شخصيات مألوفة من أفراد الأسرة، أو حيوانات، أو صور، أو بيانات، وتتوافر فيها الحيرة والخيال، وتتم أحداثها بصورة منظمة منطقياً، تقود إلى نهاية مقنعة.

4- استراتيجية التعلم التعاوني:

يُعد التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم ويهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية للطلبة، إن التدريب على اكتساب السلوك التعاوني يحل محل أساليب سيطرة المعلم على طلابه في نظم التعليم التقليدية، كما أن اتباع السلوك التفاعلي بين الطلبة على مستوى قاعة الصف يؤدي إلى انتشاره في المدرسة وخارجها (الشمري،2009)، ويشير مصطلح التعلم التعاوني إلى "أسلوب تدريس يشترك فيه الطلبة في مجموعات صغيرة لزيادة تعلمه" (المرسي،2011:13).

ويتم التعلم التعاوني بشكل عام وفق المراحل والإجراءات المتسلسلة الآتية (القضاة،1997).

المرحلة الأولى: الإعداد والمنهجية.

المرحلة الثانية: ممارسة التعلم والتعليم التعاوني.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم.

5- استراتيجية التفكير بصوت عال:

وهي استراتيجية تحليل ذاتي تقدم وسيلة لطلبة القراءة من أجل تحديد أنواع عمليات استراتيجيات التفكير التي يجربونها، ويمرون بها في أثناء القراءة، ويذكر أن القراء المهرة هم الذين يبدؤون قراءتهم للنص القرائي المختار باستخدام استراتيجيات قرائية صحيحة من مثل: مراقبة الذات، وتوجيه الأسئلة، والتلخيص. ويشير هارتمان (Hartman، 2001) إلى أنها تقنية لتجسيد عملية تفكير الفرد في أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، إذ يقول القارئ المفكر بصوتٍ عالٍ كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما (بهلول، 2003).

يمرّ المعلم في أثناء استخدام هذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية:

1- يختار نصاً قرائياً قد يكون صعباً بالنسبة لطلابه. لما يتضمنه من مقدار غير عادي من التفاصيل، أو المفاهيم المعقدة، أو المفردات اللغوية غير المألوفة، أو المعلومات الغريبة.

2- يلخص المعلم لطلابه استراتيجيات القراءة الخاصة التي يجب أن يعرفوها حتى يتمكنوا من استخدام استرتيجية التفكير بصوت عالٍ بكفاءة عالية متأكداً أن كل طالب من طلابه يفهم بوضوح معنى كل استرتيجية وهدفها، ثم يقوم بإعطاء كل طالب قائمة بمعايير تقييم كل استراتيجية من الاستراتيجيات المستخدمة.

3- يطلب المعلم من طلابه قراءة القطعة القرائية الصعبة المشار إليها، على أن يستخدم كل طالب منهم القائمة التي تشتمل على معايير تقويم كل استراتيجية من الاستراتيجيات التي يستخدمونها في أثناء القراءة، متنقلاً في أنحاء النص (قطامي والروسان،2005).

6- استخدام خرائط المفاهيم:

يُعرف زيليك (Zeilik ،1998:10) خريطة المفاهيم بأنها "رسم تخطيطي ثنائي الأبعاد لشبكات متصلة هرمياً تصف بناء المعرفة داخل فرع علمي لما يراه الطالب والمدرس والخبير في مجال عام أو مجال فرعي"، وتتكون الخريطة من عناوين المفاهيم كل منها داخل شكل مربع أو بيضاوي، وسلسلة من خطوط الربط المعنوية وتنظيم شامل من العام إلى الخاص، وبقراءة الخريطة من أعلى إلى أسفل يستطيع المعلم أن:

1- يكون واعياً بالطريقة التي يرى بها الطلبة الموضوع المقروء.

2- يتعرف الفهم الصريح أو المعتقدات الخطأ لدى الطلبة.

3- يقوّم التكوين البنائي لخريطة مفاهيم العلاقات التي وصفها الطلبة.

يمر تدريس هذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية: (بهلول، 2003).

- يقوم المعلم بتقديم مفهوم مألوف للطلبة.

- يطلب المعلم من الطلبة أن يدونوا عشرة مفاهيم مرتبطة بهذا المفهوم الرئيس.

- يطلب المعلم من طلابه وضع المفاهيم العشرة في فئات تبدأ من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومة شمولية، ومن الأكثر أهمية، إلى الأقل أهمية.

- يطلب المعلم من طلابه كتابة المفهوم الأكثر عمومية وشمولية في قمة الورقة الخاصة به، ثم يطلب منهم أن يضعوا هذا المفهوم في شكل مربع أو بيضاوي.

– يطلب المعلم من الطلاب استخدام أقلام الرصاص بدلاً من الحبر أو الجاف.

– يوضح المعلم لطلابه أنه يريد منهم ربط المفاهيم القائمة التي وضعوها اثنين اثنين وتوصيلها بالاتجاهات.

– يستمر المعلم في هذه العملية حتى تظهر كل المفاهيم على الخريطة، ويعطي المعلم الطلبة وقتًا مشجعاً إياهم على تضمين خريطتهم الكثير من فروع ومستويات التسلسل الهرمي.

علاقة الاستيعاب القرائي بالتعبير الكتابي:

ترتبط القراءة والكتابة بعملية الاستيعاب والفهم، وهذا يتطلب من الطالب إتقان المهارتين بشكل أفضل، ولذلك وردت الكثير من الدراسات والأبحاث التي تشير أن هناك ارتباطاً ذا دلالة بأسلوبه الخاص يكون لديه استيعاب نحو اللغة التي قرأ بها(عبدالهادي وأبوحسنين وبسندي،2003). والعلاقة بين القراءة والتعبيرعلاقة تكاملية فالتعبير يعزز التعرف إلى الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد أُلفة الطلبة بالكلمات، وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة، ومكوناتها، وعلامات الترقيم التهجي السليم، كل هذه مهارات تحريرية كتابية، ومعرفتها تزيد من فاعلية قراءة الطالب.

ويشير نصر (1996) أن الاستجابات الفردية للمادة المقروءة قد يكون أكثر فاعلية عند استخدام القارئ نشاطات كتابية، كعمل الملخصات، وإجراء التطبيقات كما أن هناك ما يشير إلى استخدام الكتابة في تدريس المناهج الدراسية المختلفة التي تساعد الطلبة على الاستيعاب.

ويرى زامل (Zamel,1992) أن القارئ والكاتب يشتركان في استخدام استراتيجيات إدراك الكلمات، ويفهمان بُنى اللغة، وينظمان الأفكار، ويطبقان الخلفية المعرفية، ويدركان أن الغرض من النص هو فهمه، وأن الكتابة والقراءة عمليتا نقل المعنى وإيجاده.

المحور الثاني: التعبير الكتابي.

التعبير نشاط لغوي مستمر يستمد أهميته من كونه وسيلة الإفهام، وهو الهدف الذي ترمي إلى تحقيقه جميع عمليات تعليم وتعلم اللغة إذ إنه وسيلة المتعلم في التعبيرعما في نفسه، والاتصال بغيره، وتقوية أواصره الفكرية والاجتماعية بالعالم من حوله ويعد التعبير الجيد من أهم مقومات نجاح الفرد في تحقيق التفوق الدراسي بكافة جوانبه وفي التميز في الحياة العامية وفي تحقيق ذاته كإنسان سواء أكان التعبير شفوياً أم كتابياً.

وتتحد أهمية التعبير الكتابي في أنه أداة الاتصال والتواصل بين الفرد والجماعة ففيه يمكن إفهام ما تريد، ويعبر فيه الطالب عن أفكاره ومشاعره فهو يتيح الفرصة لتحفيز الأفكار والمشاعر وازدياد المخزون اللغوي، وتشكيل العبارات والجمل والفقرات بشكل متناسق ومترابط.

التعبير هو غاية الدراسات اللغوية جميعها، وعنصر هام من عناصر النجاح الذي لا يستغني عنه الإنسان في حياته لخدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره، في تبادل المصالح وقضاء الحاجات وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، ووسيلته في التعبير عن مشاعره، والتعبيرعن أفكاره وما يجول في خاطره، وبه يتمكن القارئ أو السامع من فهم المقروء أو المسموع في يسر وسهولة (الملا، المطاوعة،1997).

والتعبير الكتابي من أهم الأنشطة اللغوية، لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وهو ينّمي القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وفاعلية للآخرين ويفسح المجال للإبداع والأفكار وينمي الفروق الأدبية، ويعد ثمرة النشاط اللغوي كله، ذلك أن المحصلة النهائية لتعليم اللغة تنعكس في القدرة على التعبير، وهو وسيلة التأثير في الآخرين بل إن العملية التربوية تستند على قدرة الأفراد على التواصل فيما بينهم (مناصرة،2006).

تعريف التعبير الكتابي:

"هو نشاط لغوي كتابي وظيفي أو إبداع يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير ضمن مادة اللغة العربية تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداع فيه زيادة على ما تقدم للتأثير في القارئ" (الهاشمي،2006: 38). ويُعرفه مجاور(222:2000) بأنه " قدرة الإنسان على أن يكتب في قوة ووضوح وحسن عرض ودقة، عما يجول بفكره وخاطره وعما يدور بمشاعره وإحساساته، كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب".

وعرفته الجرف (2:2010) بأنه "تفاعل عقلي لغوي بين كاتب النص والقارئ". وعرّفه عاشور،والحوامدة (2007: 57) التعبير الكتابي هو "الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية، وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب، وعن مواهبه وقدراته وميوله".

بينما يراه مناصرة (2006: 192) "عملية عقلية إبداعية معاودة يتعهد فيها الكاتب موضوعه بالتخطيط والمراجعة المستمرة إلى أن يضعه في صورته النهائية المنسجمة مع عرضه".

ويُعرفه الباحث بأنه عمل عقلي لغوي يتصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي والتنظيم والترقيم والوضوح والجمال في الخط.

الغرض من التعبير الكتابي:

يعطي التعبير الكتابي الطلبة فرصة للتفكير والتدبر ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة وانتقاء الألفاظ والتراكيب إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصياغة، وأما بالنسبة للمعلم فلا بد أن يفسح المجال أمام طلبته للتعرف إلى جوانب الضعف والقوة لديهم ومحاولة علاج الضعف، وعليه أيضا الوقوف على مستوى طلبته ليتخذه أساساً ينطلق منه في دروسه التعبيرية ومن ثم توجيههم وتشجيعهم (البجة، 1999).

فالهدف المنشود من تعليم اللغة في المحصلة النهائية هو تمكين الطالب من إنشاء المقالات وكتابة الرسائل وتدوين أفكاره وخواطره وملاحظاته في أي وقت كان وذلك بأسلوب فني صحيح وبطريقة مؤثرة في القارئين وهذا الهدف العريض يحقق قيمة فنية كبيرة عند الطلبة. وللتعبير الكتابي مجموعة من الأغراض تجمل بالآتي: (1993. Ready to Write)

- الكتابة للوصف:

الكتابة الوصفية ترسم صوراً بالكلمات لأشخاص وأماكن أو أشياء. وهي منفصلة لدرجة أن القارئ يعرف بالضبط كيف يبدو الشيء أو صوته أو شعوره أو رائحته أو طعمه.

- الكتابة لإقناع القارئ:

يسعى الكاتب أحياناً لإقناع القراء بفعل شيء ما أو مشاركتهم الرأي حيال قضية ما.

- كتابة رسالة ودية:

إذا كنت قد نسيت البريد فأنت تعرف كم من الممتع أن تجد رسالة موجهة لك في صندوق البريد.وأصدقاؤك وأقاربك ربما يشعرون بالشيء نفسه حين يتلقون رسالة منك.

- الكتابة لإنجاز الواجبات:

يمكن للتقارير أن توصف، أو تشرح أو تحاول الإقناع. يعتمد على الواجبات المطلوبة منك.

- الكتابة للإجابة عن أسئلة الامتحان:

يجب الإجابة عن أسئلة الامتحان كامله وفقرات كاملة. وقد يطلب منك السؤال أن تلخص،تصف، تشرح او تصنع.

مبادئ أساسية للتعبير الكتابي:

التعبير أداء لغوي جوهره المعلومات والأفكار محكمة التنظيم، فكان لابد من مبادئ يجب مراعاتها لتحقيق جودة التعبير وسلامة اللغة، والتمكن من عرض المعلومات باستخدام لغة مناسبة وتتمثل في الآتي: (وزارة التربية والتعليم،2009).

1- حصر الأفكار والمعاني التي سيكتب عنها الطلبة.

2- البعد عن الاستطرادات والتكرار.

3- عدم ترك الفكرة قبل استيفائها.

4- سلامة لغة الكتابة (الأسلوب والتراكيب والأنماط).

5- صحة الرسم الإملائي.

6- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.

عملية الكتابة:

أشارت ميري (Marray،1978) إلى أن عملية الكتابة عملية معقدة تتم في مراحل يستخدم فيها الكاتب اللغة كأداة لاكتشاف وإيضاح المعنى عن طريق الألفاظ ويقوم بعد ذلك بسبر غور الأفكار التي اكتشفها ثم يعيد صياغة الموضوع والمعلومات وطريقة تنظيم الأفكار حتى يصل إلى مرحلة يشعر معها أن ما كتبه يصل إلى القارئ بوضوح.

وتمر عملية الكتابة بالمراحل الآتية، تومبكنز (Tompkins ،1997).

1- مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting):

ويتم فيها الاستعداد والتهيئة للكتابة، وتشتمل هذه المرحلة على اختيار الموضوع حيث إن الحرية في الاختيار تساعد الطلبة على الكتابة، وتحديد الغرض من الكتابة، وهي بمثابة الحافز الذي يوجه الطالب للكتابة وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع وهي عبارة عن شحذ للفكر،حيث يقوم الطالب بكتابة جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط. ومراجعة وترتيب قائمة الأفكار، وبحيث يمكن أن يغيّر في الأفكار بالإضافة أو الحذف حسب ما يراه مناسباً.

2- مرحلة الكتابة الأولى (Drafting):

وتسمى بالمسودة، وفيها يتم توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة وتشمل الآتي: كتابة مسودة أولية للموضوع، وكتابة مقدمة للموضوع، حيث يركز الطلبة هنا على كتابة مقدمة للموضوع

تكون بمثابة المدخل له، وتبرز أهمية كتابة خاتمة مناسبة للموضوع، ينهي بها الطلبة كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار.

3- مرحلة المراجعة (Revising):

بحيث يقوم الطلبة بمراجعة الأفكار والجمل التي دونّوها في الكتابة الأولية وتشمل قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد الطلبة على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها وإعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

4- مرحلة التصحيح (Editing)، وفيها يركز الطلبة، على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشمل: مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات والتركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية، وتبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

5- مرحلة النشر (Publishing):

ويقوم الطلبة بإخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل: كتابة التعبير الكتابي في شكله النهائي وفيه تتم عملية النشر إما بقراءة الموضوع على الطلبة أو في الإذاعة المدرسية أو نشره في صحيفة الفصل أو مجلة تصدر في المدرسة.

وقسم حسين (2010)، مراحل عملية الكتابة إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة ما قبل الكتابة وتشمل مهارات التفكير والتنظيم، ومرحلة الكتابة الفعلية وتشمل اللغة (المفردات، وبنية الجملة) والتهجي والخط والترقيم، ومرحلة ما بعد الكتابة، وتشمل المراجعة والتحرير.

مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف الرابع الأساسي من الحلقة الأولى:

التعبير الكتابي عمل عقلي لغوي يتصل بتكوين الأفكار وإبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي، والتنظيم في الترقيم والوضوح في الخط، وللتعبير مجموعة من المهارات، تم حصرها بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والدراسات المتعلقة بمهارات التعبير الكتابي وآراء الخبراء والمختصين.

قسم نصر(1995) المهارات بالصفوف الأولى إلى مستويات عدًّ الصف الرابع المستوى المتقدم منها، وحدد المهارات التي يتوقع من الطالب في نهاية الصف الرابع إتقانها وهي:

- توليد الصيغ المحتملة من جملة لغوية معطاة.
- توسيع عبارة لغوية بعدد محدود من الكلمات.
- الربط بين جمليتين بسيطتين بإحدى الكلمات الرابطة.
- الوصف بعدد محدود من الجمل المترابطة لرحلة قام بها الطالب مع زملائه وأسرته.
- كتابة خبر مسموع أو مقروء في عدد محدود من الجمل.
- وصف ما تقوم به أسرة الطالب من أعمال في مناسبات محددة.
- توظيف عدد من علامات الترقيم في مادة مكتوبة.
- إنشاء وكتابة عدد من الجمل الصحيحة المترابطة حول صورة متعددة العناصر.
- تلخيص فقرة معطاة بثلاث جمل صحيحة ومترابطة.
- كتابة قصة سمعها الطالب أو قرأها بما لا يزيد على ست جمل مترابطة.

ووضع مناصرة (2006) قائمة مهارات التعبير الكتابي للصف الرابع اشتملت على:

1- كتابة جملة مركبة.

2- ربط جملتين مستقلتين معاً بغرض الاستدراك أو توضيح معنى الجملة السابقة.

3- استخدام الأسماء الموصولة في الربط بين الجمل.

4- الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ودمج الإجابات في موضوع متماسك.

5- كتابة نص متكامل دون مراعاة المقدمة أو الخاتمة.

6- استخدام الترادف في الكتابة.

7- مراجعة المسودة من حيث الأخطاء الإملائية.

8- استخدام علامتي الاستفهام والتعجب من بين علامات الترقيم.

9- الكتابة في الموضوعات التالية: قصة قصيرة، رسائل شخصية،حوار بين اثنين، ورسائل تهنئة.

وحددت سلطان (2009) قائمة المهارات بالآتي:

1- التعبير عن الصور بجملة إلى ست جمل.

2- استعمال علامات الترقيم (. - : - ؟ - ، - !).

3- تلخيص قصة درس القراءة.

4- كتابة جمل مفيدة ومحاكاة الجملة المعطاة .

5- كتابة موضوع بعد مشاهدة فيلم.

6- كتابة موضوع من 4-6 جمل.

واستناداً إلى ما سبق توضيحه، والاطلاع على الأدب التربوي والنظري والعودة للدراسات السابقة، قام الباحث بوضع قائمة بمهارات التعبير الكتابي تكوّنت من:

- ترتيب الكلمات للتعبير عن معنى مفيد.
- ترتيب الأفكار والفقرات ترتيباً مناسباً يتابعه القارئ.
- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
- استخدام علامات الترقيم.
- كتابة إجابة مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين.
- وضوح الخط وجماله.
- القدرة على كتابة فقرة لفكرة واحدة.
- استخدام أدوات الربط بشكل سليم وجيد.
- القدرة على تغيير المعاني بتغيير المواقف.
- تسلسل الأفكار وترابطها.
- استكشاف أن تغير زمن الجملة يغير معنى.
- وملاحظة الكلمات الدالة على الزمن (الأفعال).
- تكامل الموضوع من خلال وحدة الفكرة والمعنى في الفقرة الواحدةز
- ترابط الأفكار الجزئية في الموضوع المكتوب.
- ربط جملتين مستقيلتين بغرض بيان علاقة السبب بالنتيجة.
- وضوح الأفكاروتنوعها.
- القدرة على اختيار الجمل الملائمة.
- إعادة سرد قصص أو معلومات.
- تركيب الجمل تركيباً صحيحاً وفق قواعد بناء الجملة.
- كتابة حوار قصير يحاكي أمثلة معروفة من الحوار تعلمها الطالب من القراءة.

- التعبير بتعبئة استمارة، وكتابة فقراتها.
- وضع عنوان معبر ودال على الموضوع.

مجالات التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي نشاط لغوي يحتاج إليه الطالب، ومجالاته متنوعة وعديدة وتتصل بمناحي الحياة المختلفة، تمكن الطلبة من التعبيرعن الأحداث وشخصيات وأشياء تعكس شخصياتهم وتنمي الإبداع عندهم في التعبير، ومن هذه المجالات: (وزارة التربية والتعليم،2009).

1ـ إكمال جمل ناقصة.

2ـ إكمال قصة كُتبت بدايتها.

3ـ ترتيب جمل من كلمات مبعثرة.

4ـ وصف شيء باستخدام المفردات الناقصة.

5ـ إعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة أو قصة.

6ـ الإجابة عن الأسئلة والتدريبات كتابة.

7ـ تأليف جمل شبيهة بجمل النص القرائي.

8- تلخيص بعض القصص القصيرة التي يقرؤها، أو يستمع إليها بجمل بسيطة.

9- كتابة المذكرات اليومية.

10- التعبير عن الصور.

الصعوبات التي تواجه الطلبة في التعبير الكتابي:

تعود الصعوبات إلى عدم إدراك الطلبة أهمية التعبير، إذ يحسبه بعضهم جهداً لا طائل منه، ومعاناة تفوق المرجو منها من مكافأة (أبوأصفرومخلوف،1998)، ويعود بعضها إلى

عزوف الطلبة بمختلف أعمارهم ومستوياتهم الدراسيةعن القراءة الحرة، وانصرافهم عن الكتابة، واعتمادهم على الكتاب المدرسي، مما يؤثر سلباً في تنمية حصيلتهم اللغوية(البرزنجي،2006).

ومنها عدم إدراك الطلبة لكيفية استعمال الروابط التي تعين في الحصول على نص متماسك، كما يجدون صعوبة في استعمال المفردات اللازمة (سلطان،2009).

وتشير دراسة الملا والمطاوعة (1997) إلى أن أهم معوقات التعبير الكتابي هي طرائق التدريس وعدم وجود أهداف محددة واضحة لدرس التعبير يتم خلالها تحديد المهارات المرتبطة به، واعتماد المعلمين على الأساليب والطرائق التقليدية والبعد عن استخدام الأساليب الحديثة التي تنمي لدى الطلبة مهارات التعبيرالكتابي، وعدم مراعاة حاجات الطلبة وميولهم في اختيار موضوعات التعبير وفرض موضوعات تقليدية ضعيفة عليهم، وأوضحت الدراسة أن الإدارة المدرسية تعد من معوقات التعليم التعبير الكتابي لدى الطلبة.

وبيّن مناصرة (2006) أن كثيراً من المعلمين يهتمون بالكتابة من حيث هي منتج أكثر من اهتمامهم بها من حيث هي عملية ومما يزيد الأمر صعوبة أن التعبير عملية إبداعية، يتطلب كثيراً من العمليات العقلية المعقدة، وتتسع هذه العمليات باتساع المجال اللغوي نفسه، وكذلك بالكم الهائل من الموضوعات والأغراض التي تتم الكتابة فيها، مما يزيد من صعوبة وضع منهاج محدد لتعليم التعبير.

الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة:

وهي مجموعة من الحقائق والمبادئ التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه، وهذه الأسس: (الهاشمي، 2006 ؛ عاشور ومقدادي، 2009)

أولاً : الأسس النفسية:

1- تمكن الطلبة الصغار من التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم وضرورة تشجيع الطلبة عن الحديث عن الأشياء المحسوسة.

2- ميل الأطفال إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة.

3- وجود دافع ورغبة وميل عند الطلبة للكتابة في موضوع معين قد أحسن اختياره.

ثانياً: الأسس التربوية:

1- إشعار الطالب بالحرية في التعبير وإعطاؤه الحرية في اختيار بعض الموضوعات وعرض الأفكار فيها.

2- يجب على المعلم أن يستثمر تدريس التعبير في جميع فروع اللغة وليس مقتصراً على حصة التعبير.

3- إشعار الطالب بالحرية بالتعبير وإعطاؤه الحرية في اختيار بعض الموضوعات وإعطاؤه الحرية التامة في اختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره.

ثالثا: الأسس اللغوية:

1- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الطلبة من التعبير الكتابي.

2- ازدواجية اللغة في الحياة فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتفاعل في حياته اليومية بالعامية.

تدريس التعبير الكتابي:

تدريس التعبير لا يتم بمعزل عن تدريس بقية فروع اللغة العربية؛ فالقراءة تمد المتعلم بالأفكار والمعلومات اللازمة للتعبير، ودراسة القواعد تزوده بالأساليب والتراكيب التي تصرف اللسان عن الوقوع في الخطأ وتحفظه من الزلل، ودراسة النصوص تمد المتعلم بالمفردات والجمل التي تنمي ثروته اللغوية.

ويرى عصر (2005) أن للتعبير الكتابي قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروفٍ وكلماتٍ وتراكيب صحيحة نحوًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق، والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابعٍ وتدقيق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكلٍ يدعو إلى مزيدٍ من الضبط وتعميق التفكير. وفي مجال طرائق تدريس التعبير فقد أظهرت الكثير من الدراسات فاعلية التنويع في هذه الطرائق في تنمية الميول الابتكارية لدى الطلبة، وفي تحسين التعبير الكتابي لديهم.

ويسعى التعبيرالكتابي إلى تحقيق العديد من الأهداف منها:

1- يعبّر الطالب عن مشاعره ومشاهداته وخبراته بشكل صحيح وتزويد الطالب بما يحتاج من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلته اللغوية واستعمالها في حديثه وكتابته، ويتعود الطالب على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها، يهيئ الطالب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي يحتاج فيها إلى استعمال التعبير (المرسي، 2010).

- يتدرب الطالب على النطق السليم بحيث يفهم فيه المعنى المطلوب.
- يتدرب الطالب على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية.
- يعبر الطالب عما يقرأه بأسلوبه الخاص.

استراتجيات تدريس التعبير الكتابي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

1- استراتجية التدعيم :

يتم تعلم الطلبة للتعبير الكتابي في صفوف الحلقة الأولى بالمساعدة والدعم من المعلم، فالتدعيم استراتيجية يزود فيها المعلم طلبته بنموذج يدعمهم ويساعدهم على اكتساب مهارة التعبير الكتابي. ويتطلب هذا الأسلوب ايجاد بيئة تعليمية تساعد على اكتساب ميل الطلبة نحو التعبير الكتابي، ولا يتم ذلك إلا إذا أحس الطالب بأهمية التعبير، وكان الغرض منه واضحًا في أذهانهم، وتمت إثارة تفكيرهم مثل البدء في كتابة الموضوع (سلطان،2009)، أما أدوات التدعيم فهي تتمثل في البيئة التي يجهزها المعلم بما يلزم لكي يُسهل العملية التعليمية، وأيضاً الدعم التعليمي، والأنشطة اللغوية وسواها من أساليب تُستغل مع المتعلم لتمكنه من الانتقال من معتمد على المعلم إلى متعلم معتمد على نفسه، وتعد تدريبات المهارات الأساسية في التعبير من الدعائم التي تسهم في مساعدة الطلبة على التعبير.

تمر مراحل عملية التدعيم بالآتي: (غناج، 2006)

1- عرض الاستراتيجية التعليمية الجديدة.

2- النقاش ومشاركة الطلبة في عرض المعلومات التي توصلوا إليها في أثناء استعراض المعلم للاستراتيجية الجديدة.

3- استخدام الطلبة للاستراتيجية، ويتم ذلك بمساعدة المعلم للطلبة عند الضرورة.

4- استخدام الطلبة للاستراتيجية وسيتم بشكل مستقل لإتمام عمل مشابه.

2- استراتجية التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني نافذة يطلع المعلم بها على العمليات العقلية التي تعكس مايفكر به الطالب وهو أحد الخطط الحديثة، التي تستهدف تحسين وتنشيط أفكار الطلبة فهم يعملون في مجموعات، ويتعاون أعضاء كل مجموعة منها فيما بينهم، ويتعاون أفراد المجموعة في جملتهم مع أعضاء المجموعات الأخرى، ويرى جونسون(Johnson،2000)، أن التعلم التعاوني المثمر يقوم على أركان أربعة:

أولاً: الاعتماد على النفس الذي يتحقق من خلال الأهداف المتبادلة، وتقسيمات العمل، وتقسيم المعرفة بين الأعضاء، وتكليف الطلاب، والحصول على المكافأة للفريق.

ثانياً: التفاعل المباشر بين الطلاب.

ثالثاً: التأكيد على التمكن الفردي من التكليفات.

رابعاً: الاستخدام السليم لمهارات الفرد والجماعة.

أجريت دراسات عديدة في التعلم التعاوني منها دراسة العبدلي (2002) بتطبيق استراتجية التعلم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي على طلبة سلطنةعُمان، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مهارات التعبير الكتابي واكتسابها أثرها في زيادة التحصيل الدراسي في جميع فروع اللغة العربية.

3- استراتيجية التعليم بالمشاغل: (ورشة العمل الكتابية)

ويتم تنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة لتعليمهم نموذجاً من التعبير، ويحدد لهم مهاماً للقيام بها إما جماعياً أو بشكل مستقل، للتعبير عما يجول في خاطرهم، وبينما يكتب الطلبة يناقش المعلم الطلبة فيما يكتبون وفي نهاية الوقت يسلم الطلبة أعمالهم إلى المعلم وقد يكلف أحدهم بمناقشة فقرة كتبها (مور،2001).

4- استراتيجية العصف الذهني:

حيث يوجه المعلم الطلبة إلى الكتابة بطريقة مستمرة بدون توقف لكل ما يتدفق من أذهانهم لفترة من الزمن تتراوح من خمس إلى عشر دقائق (5-10)، على ألا يشغلوا أنفسهم بتصحيح الأخطاء، ويُعد العصف الذهني، أحد الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية.

والمعالجة الإبداعية في ميادين الحياة المختلفة ويُعني بتوليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث، يتطلب الالتزام بتأجيل إصدار الأحكام إلى حين الانتهاء من مرحلة توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، كما يتطلب مشاركة جميع أفراد المجموعة إذا كانت الجلسة جماعية ويعتمد نجاح عملية العصف الذهني على خبرة قائد الجلسة أو المعلم بموضوع البحث وقواعد العمل ودراسة المشاركين وحماسهم للموضوع (جروان،2002).

وقد يجد الطلبة صعوبة في البداية، لكن على المعلم أن يشجعهم ويحثهم على الكتابة، حتى لو بدا لهم أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد أشارت دراسة العيسوي (2002) أن استراتيجية العصف الذهني أدت إلى تحسن حقيقي في أداء الطلاقة اللغوية لدى العينة المختارة وكذلك إلى تحسن في السلامة الإملائية.

5- استراتيجية التغذية الراجعة:

ينظر إلى هذه الاستراتيجية على أنها تقويم أولي لأداء الطلبة بتزويدهم بمعلومات عملهم، وتعمل على تطوير الجوانب الذهنية لديهم، وتوازن هذه الاستراتيجية بين التغذية الراجعة الفورية والتغذية الراجعة المؤجلة من ناحية، وتوازن بين التغذية الراجعة الفردية والتغذية الراجعة الجماعية من ناحية ثانية، وتوازن بين التغذية الراجعة المقدمة من المعلم إلى الطلبة، والمقدمة من الطلبة إلى الطلبة (بني ياسين، 2010).

المحور الثالث: تطوير معايير معاصرة.

أصبحت الحاجة إلى معايير معاصرة أمراً ملحاً تمّكن الطلبة من استخدام اللغة العربية بشكل فعال في التواصل، وتمكنهم من تذوق النصوص الأدبية والنصوص المعلوماتية، وفنون اللغة الأخرى؛ لذا ركزت المعايير المعاصرة على تحقيق: الاستخدام السليم للغة، والاستخدام الفعال لها، وإلى تطوير مهارات البحث العلمي وتفعيلها، وجمع المعلومات وتصنيفها واستخدامها في القراءة والكتابة.

إن مهارة القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها الطلبة خلال السنوات الأولى من الدراسة، وتُعد حجر الأساس لتعلم جميع المواد الدراسية، ويمكن استخدامها في الغرض نفسه وللأغراض الترفيهية ونمو الشخصية، ولأن إتقان مهارة القراءة يعد أمراً حيوياً في نمو كل طفل، فقد أجرت الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (LEA) مجموعة من عمليات تقويم مهارات القراءة والعوامل المرتبطة باكتسابها في جميع أنحاء العالم. والتي تركز على طلبة الصف الرابع الأساسي. تم تطوير الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) بهدف تحسين تعليم القراءة والكتابة واكتساب مهاراتهما (وزارة التربية والتعليم، السعودية، 2011)

واعتمدت الدراسة الدولية لقياس تقدم في القراءة (PIRLS) من قبل الجمعية العمومية للجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA)، ويقوم المركز الوطني لإحصاءات التعليم التابع لإدارة التربية والتعليم الأمريكية والدول المشاركة بالإشراف على تطبيق الدراسة الدولية، بدعم من كلية بوسطن بالولايات المتحدة والمؤسسة الوطنية للبحوث التربوية في المملكة المتحدة.

وتُعرف القراءة والتعبير في دراسة PIRLS "بالقدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة والمطلوبة في المجتمع، التي يقدرها الفرد. ويمكن للقراء الصغار بناء المعنى عبر مجموعة متنوعة من النصوص، حيث يمارسون القراءة من أجل التعلم والمشاركة في مجتمعات القراءة في المدرسة والحياة اليومية، وكذلك من أجل التمتع بما يقرؤونه" (www.sec.gov.qa).

وتمثل وجهة النظر هذه العديد من نظريات القراءة بوصفها عملية بنائية وتفاعلية. كما يتميز القراء الصغار فيها بالقدرة على بناء المعاني وامتلاك استراتيجيات فعالة في القراءة تنعكس جلياً في قراءاتهم، وهم في الوقت نفسه يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو القراءة ككل.(

وزارة التربية والتعليم السعودية،2011). وبذلك يكون مفهوم القراءة هذا يتناسب مع النظريات التي تشير إلى أن القارئ يقوم فعلاً بإنشاء المعاني داخل النص (Claj ،I99I). إذ ينشأ المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص في سياق تجربة قرائية خاصة. يقوم القارئ قبل القــراءة وأثناءها وبعدها باستخدام مجموعة من المهارات اللغوية والعقلية والذهنية والمعلومات العامــة (Presslegs , Gaskins ، 2006).

ويمكن للطلبة أنفسهم التعلم من مجموعة من النصوص المختلفة واكتساب المعرفة مــن العالم المحيط بهم، كما يمكنهم الحصول على المعرفة من الوســائط المتعــددة التــي تعــرض النصوص تبعاً لواقع البيئة المحلية، إذ يتم بناء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص في سياق خبرة القارئ الذاتية، فقبل وأثناء وبعد القراءة، يستخدم القارئ ذخيرة من المهارات اللغوية والإدراكية وما وراء الإدراكية، إضافة إلى الخلفية المعرفية، فالنص يحتوي على لغــة معينــة وعناصر بنائية تركز على موضوع بعينه للقراءة (وزارة التربية والتعليم السعودية،2011).

إن عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تــصورات حــول مــضامين الــنص المقــروء (نصر،1996).

وتم التركيز على هدفين اثنين من أهداف القراءة استناداً إلى دراسة بيرلز وذلك لأهميتهما بالنسبة للقراءة وهما:

- القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية .
- القراءة من أجل الحصول على المعلومات وتوظيفها.

ويرتبط كل هدف من هذين الهدفين في الغالب بأنواع معينة من النصوص، فعلى سبيل المثال القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية يمكن تحقيقها من خلال الأعمال الروائية والقصصية في حين ترتبط القراءة من أجل الحصول على المعلومات وتوظيفها بشكل عام بالمقالات المعلوماتية والنصوص التوجيهية. كما أن التفاعل بين القارئ ومعاني النص هو الذي يحقق الهدف المنشود من القراءة (وزارة التربية والتعليم السعودية،2011).

القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية:

يتفاعل القارئ مع النص في القراءة الأدبية، ليصبح جزءاً من الأحداث المُتخيلة والأماكن والتصرفات والنتائج والشخصيات والجو المحيط بها والمشاعر والأفكار فضلاً عن استمتاعه باللغة نفسها، ولفهم الأدب وتقديره فإن على القارئ (الطالب) أن يدمج النص مع تجربته وشعوره وتقديره للغة ومعرفته للأشكال الأدبية المختلفة.

القراءة من أجل استخلاص المعلومات وتوظيفها:

يمكن للطلبة عبر النصوص المعلوماتية استخلاص المعلومات وتوظيفها في التعليل والأحداث، وتعرض النصوص المعلوماتية الأفكار في ترتيب زمني متناسق، وقد تكون النصوص المعلوماتية تفسيرية في بعض الأحيان، أو تعرض تفسيرات ووصفاً لأناس أو أحداثًا أو أشياء، وفي التنظيم الموضوعي للنصوص يتم تجميع أطراف الموضوع ووضعها في النصوص.

ويتفق هذا مع عاشور، ومقدادي (2009) الذي يشير إلى أن هناك غرضين للقراءة: المتعة، وتحصيل المعلومات، وأنه يمكن تحسين الاستيعاب باستخدام الطرائق الآتية:

1- تحديد الغرض من عملية القراءة التي يقوم بها الطلبة.

2- تحديد الغرض يساعد على رسم الخلفية المعرفية.

يتمّ في تقويم اختبار بيرلز استخدام مجموعة من المعايير في سبيل إعداد أسئلة الفهم بناءً على النصوص المقدمة للطلبة، وتعرض خلال عملية التقويم مجموعة مختلفة من أسئلة الفهم يرتبط كل واحد منها بعملية فهم واحدة، مما يساعد في تقويم قدرات الطلبة ومهاراتهم في بناء معانٍ عدة من نصوص مكتوبة، ويترافق مع كل عملية ومكوناتها نماذج لأسئلة يمكن استخدامها لتقويم هذه العملية، وأثناء التفكير بأسئلة التقويم يظهر تفاعل كبير بين طول النص وصعوبته وبين درجة التقيد في عملية الاستيعاب المطلوبة، وأثناء التفكير بأسئلة التقويم، فسوف يظهر تفاعل كبير بين طول النص وصعوبته من جهة ودرجة التقيد في عملية الاستيعاب المطلوبة من جهة أخرى (مكتب التربية لدول الخليج العربي،2009).

المعايير المطبقة في تقويم اختبار بيرلز: (www.sec.gov.qa).

أولاً : التركيز على المعلومات التي يتضمنها النص واسترجاعها ويشمل:

1- تحديد المعلومات التي تتعلق بالهدف الرئيس من القراءة.

2- البحث عن معاني المفردات أو الجمل.

3- معرفة خلفيات النص (كالزمان أوالمكان).

4- استخراج الجملة الرئيسة أوالفكرة العامة من النص.

5- البحث عن أفكار محددة.

يحتاج الطلبة إلى استرجاع المعلومات الواردة بشكل صريح في النص للإجابة عن السؤال المرفق بنشاط القراءة أو لاختبار مدى تطور الاستيعاب لديهم في بعض جوانب

معاني النص. ولا تتطلب عملية استرجاع أو استنباط معلومة من نص بعينه فهم القارئ لما هو منصوص فحسب بل كذلك فهم كيفية ارتباط ذلك النص بالمعلومة المطلوبة.

ثانياً : تكوين استدلالات واستنتاجات مباشرة من النص ويشمل:

1) الاستدلال بالأحداث الموجودة في النص بحيث إن كل حدث يسبب الحدث الآخر.
2) التوصل إلى الفكرة الرئيسة من مجموعة من البراهين.
3) تحديد الضمائر ودلالتها.
4) تعريف التعميمات الواردة في النص.
5) وصف العلاقة بين الشخصيات وتوضيحها.

يقوم الطالب بتكوين استدلالات على الأفكار والمعلومات غير المنصوص عليها بشكل مباشر عند استخلاص المعنى من النص ويمكنهم بناء هذه الاستدلالات من التفكير لما هو أبعد من الأفكار الموجودة في النص.

ثالثاً: تفسير المعلومات والأفكار ودمجها، ويشمل:

1- تمييز الفكرة العامة (الرئيسة) للنص.
2- إيجاد بدائل لأفعال الشخصيات.
3- مقارنة المعلومات والأفكار في النص.
4- تحليل الجو العام للنص.
5- استنتاج نوع القصة أو الأسلوب.

عند قيام الطلبة بتفسير المعلومات والأفكار ودمجها,يكون الطلبة بحاجة إلى خبراتهم و خلفياتهم المعرفية أكثر من حاجتهم لها في عمل الإستدلالات الواضحة أو المباشرة، ولذا فإن

المعاني المبنية من خلال تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها تختلف تبعاً لاختلاف الطلبة في خبراتهم وامتلاكهم للمعرفة المطلوبة للقيام بذلك.

رابعاً: تقويم المحتوى واللغة وعناصر اللغة، وتشمل:

1- تقويم إمكانية وقوع الأحداث - التي وصفها النص- على أرض الواقع.

2- تقويم النص وأحداثه.

3- اعتماد القارئ على خبراته المعرفية وقراءاته السابقة في التقويم.

4- تحليل النص من حيث اللغة وأدواتها.

5- توظيف عناصر النص.

ويتفق ذلك مع دراسة نصر (1996) التي تؤكد على أهمية تنمية خمس مهارات أجمع الخبراء على أهميتها تشمل على القدرة على تحديد الأفكار الأساسية، والتفريق بين الحقائق والآراء، وبين الأسباب والنتائج، وعمل الاستنتاجات، وتقويم المقروء.

ومن أهم الممارسات التعليمية التي تزيد من دافعية الطلبة للقراءة والاستيعاب: تحديد الأهداف، وتوفير النصوص الممتعة، واعطاء الطلبة حرية اختيار ما يقرؤونه, وتقديم المكافآت والثناء عليهم، وهو ما ينسجم مع طرق التدريس الحديثة(وزارة التربية والتعليم،2011).

يدرس الطلبة الطريقة التي تمّ عرض المعنى بها وذلك بناءً على معرفتهم السابقة لأسلوب وبنية النص إضافة إلى فهمهم لتحولات اللغة، ويستخدم الطلبة معرفتهم السابقة للغة واستخداماتها والأوجه الخاصة بالنص، ويعد النص وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر

والمعلومات، وللطلبة قدرتهم على إيجاد نقاط الضعف في الطريقة التي تمـت بهـا كتابـة النص. حيث إن القراءة في جوهرها مواقف ديناميكية، وليست نصوصًا جامـدة، وبحيـث يكون الهدف من القراءة هو اكتشاف متعة القراءة والمطالعة.

وتحدد دراسة PIRLS الصف المستهدف هو الصف الذي يمثل أربع سنوات من التعليم ابتداء من السنة الأولى من التصنيف الدولي (ISCED) والتي تسمى (المستوى1).

ويعمل التصنيف الدولي الموحد للتعليم (ISCED) الذي وضعه معهد اليونسكو للإحصاء على توفير معيار دولي لوصف مستويات التعليم في جميع أنحاء العالم. وهذا المعيـار صـنف النظام التعليمي من فرصة التعليم ما قبل الابتدائي (المستوى 0) الى المستوى الثاني من التعليم العالي (المستوى6), ويعادل (المستوى 1) من التصنيف الدولي التعليم الابتـدائي أو المرحلـة الأدنى من التعليم الأساسي. وينبغي أن تمثل السنة الأولى مـن (المـستوى 1) بدايـة التلمـذة المنهجية للقراءة والكتابة والرياضيات كما تشير منظمة اليونسكو في تقريرهـا الـسنوي لعـام (1999)، وبعد مضي أربع سنوات من الدراسة في هذا المستوى وما يليه, ستكون الدراسة في الصف المستهدف من (PIRLS) هو الصف الرابع (http://pirls.bc.edu).

تم تحديد علامة النصوص ودرجة قابليتها للقراءة في تقويم طلبة الصف الرابع من خلال المعايير المستخدمة في اختيار النصوص: أن تتناسب مع موضوع النص وفكرته الأساسية مـع مستوى الصف الرابع. ونزاهة النص وعدم تحيزه لأي اعتبارات عرقية أو دينية أو طبيعيـة، وكثافة المعلومات، بالإضافه إلى ذلك فإن تحديد الاختبار يفرض قيوداً على طول النص، بحيث لا يزيد طول النصوص عن 800 كلمة.

أنواع الأسئلة وإجراءات تقدير العلامات وفق اختبار بيرلز:

تم تقويم قدرة الطلبة على استيعاب النص بوساطة معايير محددة من خلال أسئلة مصاحبة وتقدم(PIRLS) نوعين من الأسئلة للتقويم، هما: أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة تتطلب إجابات إنشائية وعلى كل سؤال من الأسئلة من متعدد تمنح علامة واحدة، أما الإجابات الإنشائية فتستحق علامة واحدة أو علامتين أو ثلاث علامات (www.education.gov .qa).

الأسئلة الاختيار من متعدد:

تعمل أسئلة الاختيار من متعدد على توافر خيارات أربعة للإجابة، واحدة منها صحيحة, ويمكن استخدام هذا النوع لتقويم أي واحدة من عمليات الفهم. وتم تقديم ارشادات في بداية الامتحان مع مثال لسؤال اختيار من متعدد لبيان كيفية اختيار الإجابة والإشارة اليها (www.education.gov .qa).

الأسئله ذات الإجابات الإنشائية:

يتم إنشاء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه مهمة القراءة, هذا النوع من الأسئلة لتقويم جوانب من الفهم الذي يستدعي من الطلبة دعم إجاباتهم أو القيام بتقديم شرح مبني على معلوماتهم العامة ويتم توفير إرشادات في منح العلامات على الأسئلة الإنشائية بتوصيف ما يميز الإجابات الوافية والملائمة، وهي تركز على الشواهد على مدى استيعاب الأسئلة المقيمة، وتشمل توصيف قيام استيعاب جزئي واستيعاب كامل واستيعاب واسع (http://pirls.bc.edu).

تهدف هذه المعايير إلى زيادة تمكن الطالب من: (www.education.gov .qa).

تمييز الحقائق من الآراء، وتعرف جوانب التحيز والموضوعية. وهذه المهارة ضرورية جداً للطلبة اليوم، حيث اختلطت الآراء الشخصية بالحقائق العلمية، وغدا الشباب أكثر تأثراً بالآراء وتبنيها على أنها حقائق مطلقة.

1. قراءة بغرض الاستيعاب.
2. قراءة بهدف الاستمتاع.
3. تذوق مرامي الكاتب وفهمها، وغاياته بمستوى عالٍ.
4. كتابة صحيحة لغوياً سليمة المعنى.
5. كتابة راقية تضع في الاعتبار القارئ ومستواه العلمي والمهني وكذلك الذوق العام.
6. تطوير مهارة الاستماع والإنصات الجيد بالتعرف على مستويات الاستماع والتلقي، الاستماع إلى الآخر بقصد فهمه والتحاور معه، وتغيير ما التصق بذهنه عن ذلك الشخص أو الثقافة التي ينتمي إليها.
7. احترام الرأي الآخر واعتبار الآراء المختلفة علامة صحة في المجتمع وعدم التعصب.
8. تدريب الطلبة على إجادة الحديث من حيث محاورة الآخر واحترامه وتفهّم وجهة نظره، وفض النزاعات الشخصية باستخدام لغة مقنعة.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة.

قام الباحث بعرض دراسات علمية ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتهـا: الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي وتطوير معايير معاصرة.

أولاً: المحور الأول: الدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية فـي تحـسين الاسـتيعاب القرائي.

أجرى البركات (2010) دراسة هدفت تقصي فعاليـة برنـامج تـدريبي قـائم علـى إستراتيجية التدريس بالقصة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه، تكـون أفـراد الدراسة من (215) طلاب وطالبات من طلبة المدارس الحكومية في مدينة الرمثا، تم تقـسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (115) طالباً وطالبةً تعلموا من خـلال البرنـامج التدريبي، والثانية ضابطة تكونت من (110) طالباً وطالبةً تعلموا بالطريقة الاعتيادية. أعـدت الدراسة دروساً قرائية تم صوغها على شكل قصصي، وبرنامجـاً تـدريبياً لتنفيـذ التـدريس، واختباراً للاستيعاب القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فـرق دال إحـصائياً ولـصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تعليمها من البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية القصة فـي اختبار الاستيعاب القرائي.

وأجرت الوحيدي والهاشمي (2010) دراسة هدفت تعرف أثر استراتجية تعليمية قائمـة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكون أفراد الدراسة من (162) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرستين, من مـدارس مديرية الزرقاء (أونروا)، للعام الدراسي (2007 / 2008)، موزعين على أربع شعب دراسية، تجريبية وضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة أُعدَّ اختبارٌ للاستيعاب القرائي، جرى التحقـق مـن

صدقه وثباته وطبق على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وجرى إعـــداد دليـــلٍ للمعلـــم تضمن المحتوى التعليمي الذي دُرس تبعاً لخطوات الاستراتجية التعليمية القائمة علـــى نظريـــة الذكاء المتعدد, وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في الاستيعاب القرائي ووجود تفاعل بين الاستراتيجية والجنس لصالح الطالبات.

وأجرى العويدي (2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر القصة المحوسبة في الاستيعاب القرائي لدى أطفال الصف الثاني الأساسي، جرى اختيار شعبتين للصف الثاني الأساســـي فـــي إحدى المدارس الخاصة في مدينة إربد للمشاركة في الدراسة، ضـــمت الـــشعبتان (43) طالبـــاً وطالبةً، وتم عشوائياً تعيين إحدى الشعبتين وعدد أفرادها (20) طالباً وطالبةً لتكون المجموعـــة التجريبية والشعبة الأخرى وعدد أفرادها (23) طالباً وطالبةً لتكون المجموعة الـــضابطة. وقـــد درست المجموعة التجريبية ثلاث قصص محوسبة، بينما درست المجموعة الضابطة القـــصص ذاتها مطبوعة. وأعدت الدراسة اختباراً حول كل قصة من القصص الثلاث يقـــيس الاســـتيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والاستنتاجي، وقد كشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التـــي درست القصة المحوسبة على المجموعة الضابطة التي درست القصة المطبوعة في كل مستوى من مستويات القراءة الاستيعابية (الحرفي والاستنتاجي).

وأجرت رجب (2009) دراسة هدفت تعرف أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة القاهرة، وتكون أفراد الدراسة من (90) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية درست وفقـــاً للبرنـــامج التعليمي المقترح في الدراسة، ومجموعة ضابطة درست وفقاً للمنهاج الرسمي، وقـــد أعـــدت الدراسة قائمة لمهارات التفكير التحليلي، وقائمة لمهارات الاستيعاب القرائي المناســـبة لطلبـــة الصف الأول الإعدادي، كما طبقت الدراسة اختبارين للتفكير التحليلي والاستيعاب القرائي على

مجموعتي الدراسة قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحـــصائياً لـــصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح .

وأجرى الضنحاني(2008)، دراسة هدفت استقصاء فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمـــارات. وتكـــون أفراد الدراسة من (99) طالباً وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي، قسموا إلـــى مجمـــوعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي المقتـــرح المـــستند إلـــى برنـــامج الكـــورت (CoRT) للتفكير، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أعـــدت الدراســـة قـــائمتي مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي المناسبتين للصف التاسع، واختبـــارين لقيـــاس مهـــارات الاستيعاب القرائي والاستماعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجـــود فـــرق دال إحـــصائياً لـــصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج المقترح .

وأجرت الكندي (2008)، دراسة هدفت الكشف عن أثر مراقبة الذات في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في سلطنة عُمان، تكون أفراد الدراسة من (52) طالباً (25 طالبًا،27 طالبةً) من فصلين دراسيين اختيروا عـــشوائياً، ووزُع أفـــراد الدراســـة علـــى مجموعتين الأولى ضابطة وعددها (26) طالباً وطالبةً، درســـت وفقـــاً للطريقـــة الاعتياديـــة، والأخرى تجريبية وعددها (26) طالباً وطالبةً درست وفقاً لطريقـــة مراقبـــة الـــذات، وقـــيس الاستيعاب القرائي لدى الطلبة باستخدام اختبار من نوع اختيار من متعدد، وأظهـــرت النتـــائج تحسناً ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، إلا أنه لم يظهر فرق دال إحـــصائياً فـــي اختبار الاستيعاب القرائي يعزى إلى متغير النوع ذكوراً أو إناثاُ.

وأجرى القطاونة (AL-Qatawanah ،2005) دراسة هدفت استقصاء أثــر برنـــامج تعليمي قائم على نموذج التعليم التوليدي فـــي تنميـــة الاســـتيعاب القرائـــي، وإثـــارة الـــوعي باستراتيجيات القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية فـــي الأردن، تكـــون أفـــراد الدراسة من (88) طالبةً من مدرسة باب الواد الثانوية للبنات، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست وفقا للبرنامج المقترح، وضابطة وفقا للطريقة الاعتيادية، وبعد نهاية البرنـــامج طبقت الدراسة اختباراً لقياس قدرة الطالبات على فهم النصوص القرائية، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست القراءة، وفقاً لبرنـــامج النمـــوذج التوليدي.

وقام الحجوج (2003) بدراسة هدفت إلى تبيان فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم علـــى القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك، وتكون أفراد الدراسة من (136) طالباً وطالبةً من الصف التاســـع الأساسي، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست وفقاً للبرنامج المقترح، ومجموعـــة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقامت الدراسة بتطوير اختبار موضوعي لقيـــاس مهـــارات الاستيعاب القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية لـــصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج المقترح.

وأجرت الجرف (2002) دراسة في السعودية هدفت تعرف مستويات الفهم التي تقيـــسها أسئلة القراءة في الكتب المقررة على طلبة الصف الثاني وحتى السادس الابتدائي في مـــدارس المملكة العربية السعودية، ومكونات النص التي تركز عليها، وأظهرت نتائج الدراسة أن أســـئلة القراءة، قد صنفت وفقاً لتركيزها على الأفكارالتفصيلية والأفكارالرئيـــسة وســـمات الشخـــصية وأوجه الشبه والاختلاف وعلاقات السبب والنتيجة وتسلسل الأحداث المذكورة صراحة أو ضمناً

أو التي يمكن استنتاجها من النص، وفهم معاني المفردات، والأسلوب والحبكة وخلفية الأحـداث والجو العام للنص.

وأجرى القليني (2000) دراسة هدفت إلى بناء برنـامج تعليمـي لتنميـة مهـارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، في مصر، وتكون أفـراد الدراسة من (92) طالباً، أعدت الدراسة قائمة مهارات للاستيعاب القرائي، وقائمـة لمهـارات التعبيرالكتابي، وجرىإعداد اختبارين، الأول لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، والثاني لقيـاس مهارات التعبير الكتابي، وطُبق الاختباران قبلياً وبعدياً على مجمـوعتي الدراسـة، وتوصـلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى سالمبير (Salembier، 1999), دراسة هدفت إلى تطبيق برنامج تعليمي مـن أجل مساعدة طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية على تطوير استيعابهم القرائي، ومساعدة أكبـر عدد منهم على النجاح في هدا المجال، وسمي هدا البرنامج تبعاً للحرف الأول من كل خطوة فيه باسم (Scan & Run)، امسح، التقط وانتبه إلى الحروف البارزة، واكتب ملاحظاتـك، اقـرأ، عدل في سرعتك القرائية لكي تفهم مستخدماً حدسك بالكلمة أو التعبير، ولاحظ وانتبه للأجـزاء غير الواضحة لك، وأعد قراءتها أو تابع القراءة لعلك تزداد فهما للموضوع.

تكون أفراد الدراسة من (95) طالباً من الصف الثامن في مدرسة متوسطة، فـي إحـدى الولايات الشمالية الشرقية في أمريكا. وقد أظهرت النتائج تحسناً في أداء الطلبة فـي واجبـاتهم اليومية واختباراتهم الأسبوعية، حيث كان متوسط علامات واجباتهم اليومية قبل تطبيق البرنامج (65%)، في حين أصبح المتوسط (84%) خلال التدريس في أول ثمانية أسابيع، وكان متوسط علاماتهم في الاختبارات الموجزة (72%) قبل تناولهم للاستراتيجية، ازداد إلى (86%) خـلال الأسابيع الثمانية الأوائل من تدريسها، وهذه الزيادة كانت لجميع مستويات الطلبة.

وفي دراسة لأثرالنص المقروء، قصة أو مسرحية، في التحصيل وذلك في القدرة على الاستيعاب القرائي، قام كل من موليكن وفونتر (Mullikin Henk & Feonter ,1992) باختيار (75) طالباً وطالبةً من جنوب وسط بنسلفانيا وقسموا إلى ثلاث مجموعات بناءً على قدراتهم القرائية (عالية، متوسطة، منخفضة)، واختيرت أربعة نصوص مسرحية وصيغت النصوص المسرحية في هيئة قصص. ثم قدمت هذه النصوص للطلبة، وعقب ذلك طبق اختبار القدرة على الاستيعاب القرائي يتكون من عشرة أسئلة مقالية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً يُعزى إلى متغير النص. وتبين أن الطلبة ذوي القدرة القرائية المنخفضة كان استيعابهم للنص المسرحي أفضل منه للقصة. وهذه النتيجة تعني أن لنوعية النص (قصة أومسرحية) أثراً في القدرة على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي القدرة القرائية المنخفضة.

وأجرى بروس وروبنسون (Bruce & Robinson.1996) دراسة هدفت تقصي أثر برنامج تعليمي فوق معرفي مقترح في تحسين مهارات تعرف الكلمات ومهارات الاستيعاب القرائي، لطلبة الصفوف الابتدائية العليا، وتكونت المجموعة التجريبية للدراسة من (32) طالباً اختيروا من طلبة الصفين الخامس والسادس من مدرستين حكوميتين من ولاية نيو ساوث ويلز الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن برنامج تعرف الكلمات باستخدام فوق المعرفية كان أكثر فاعلية من الطرق المتبعة في تعليم تعرف الكلمات الموجودة بشكل منفرد دون استخدام أي سياق، كما بينت الدراسة أن برنامجاً تعليمياً يدمج بين التدريس فوق المعرفي للاستيعاب القرائي وتعرف الكلمات وبين التدريب على استخدام المهارات فوق المعرفية في الاستيعاب كان له ميزة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي المتقدمة.

وأجرت موندا (Monda,1989) في الولايات المتحدة دراسة هدفت تقصي أثر برنـــامج تعليمي قائم على تكرار كل من الاستماع والقراءة الصامتة والقراءة الجهرية فـــي الاســـتيعاب الحرفي، والاستيعاب الاستنتاجي لنص مختار، وتكون أفراد الدراسة من (60) طالبـــاً، جـــرى توزيعهم على ثلاث مجموعات، قامت المجموعة الأولى بقراءة النص المختار ثـــلاث مـــرات قراءة جهرية، والمجموعة الثانية قرأت النص مرتين قراءة صامتة ومرة قراءة جهريـــة، وأمـــا المجموعة الثالثة، فقد استمعت إلى النص مرتين قبل أن تقرأه مرة قراءة جهرية، وقـــد كـــشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق دال إحصائياً في الاستيعاب ببعديه الحرفـــي والاســـتنتاجي يعزى إلى طريقة تلقي النص، وأن تكرار تلقي النص لم يؤدِ إلى تحسينٍ جوهريٍ في الاستيعاب القرائي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية في تحسين التعبير الكتابي.

أجرى الصوص والطوالبة (2010)، دراسة هدفت تعرف أثر برنامج حاسوبي في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، صـــممت الدراســـة برنامجين لتطوير مهارة الكتاب الإبداعية ضمن منهاج التعبيـــر والتلخـــيص للـــصف التاســـع الأساسي، أحدهما بالحاسوب والآخر دونه، تكون أفراد الدراسة من (58) طالباً تم اختيـــارهم عشوائياً من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان، ولم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فرق يعزى إلى الطريقة وقدمت الدراسة بعض المقترحات، من أهمها ضرورة الاهتمام بالوسائل الاعتيادية المطور، جنباً إلى جنب مع الوسائل الحديثة المتمثلة بالحاسوب.

وأجرى الحويفي (2009) دراسة هدفت استقصاء أثر برنامج تعليمي قـــائم علـــى حـــل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلاب الصف الثاني المتوســـط بمنطقـــة المدينـــة

المنورة. تكون افراد الدراسة من (81) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (39) طالباً درست لهم مادة التعبير بالطريقة الاعتيادية, ومجموعة تجريبية تكونت من (42) طالباً عن طريق البرنامج التعليمي القائم على حل المشكلات, ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم البرنامج التعليمي القائم على حل المشكلات وإعداد قائمة بمهارات التعبيرالكتابي والتحقق من صدقهما, وإعداد اختبار تحصيلي للتعبير الكتابي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً (a=0،05) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التعبير الكتابي, لمصلحة المجموعة التجريبية, التي تعلمت بوساطة البرنامج التعليمي القائم على حل المشكلات.

وأجرى نصر ومناصرة (2008)، دراسة هدفت اختبار فعالية برنامج تعليمي صمم لطالبات الصف السابع الأساسي لتنمية مهارات التخطيط للكتابة التعبيرية، بهدف تحسين قدرتهن على الكتابة التعبيرية، وحددت الدراسة مهارات التخطيط لتشمل: الهدف من الكتابة وجمهور القراءة والأفكار الأساسية لموضوع الكتابة والمفردات وأنماط التعبير وأساليبه، تكون أفراد الدراسة من (48) طالبةً في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك. في العام الدراسي (2008/2007)، وجرى إعداد اختبار أدائي كتابي متنوع الفقرات، وتوصلت الدراسة إلى توفر الكفاية الداخلية للبرنامج والمنزلة التعليمية، وحثت الدراسة على التدريس وفق مدخل العمليات، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير البرنامج في تنمية القدرة على التخطيط للكتابة لدى الطالبات.

وأجرى حافظ (2008) دراسة حول فاعلية برنامج قائم على نموذج التعليم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في السعودية، للتحقق من مدى ضعف طلبة المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة الهجائية، وقامت الدراسة بتحليل كتابات (70) طالباً من طلبة الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض وتوصلت الدراسة إلى أن

الطلبة لديهم قصوراً واضحاً في مهارات الكتابة الهجائية، وأن أكثر المهارات ضعفًا وقصوراً لدى الطلبة هيِ استخدام علامات الترقيم، تنظيم الصفحة المكتوبة، وكتابة الهمزة بأشكالها المختلفة الأمر الذي يتطلب البحث عن حلول لمعالجة هذا الضعف ومن ثم رفع كفاءة الطلبة في الكتابة الهجائية.

وقام النصار والروضان (2007) بإجراء دراسة هدفت تقصي أثر برنامج قائم على استراتيجية المراحل الخمس في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية، وتكون أفرد الدراسة من (40) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط في مدينة الرياض، قسموا على مجموعتين: المجموعة التجريبية التي طًبق عليها البرنامج المقترح، والمجموعة الضابطة التي درست التعبير الكتابي بالطريقة المعتادة في تدريس التعبيرالكتابي، أعدت الدراسة برنامجاً تعليمياً مستنداً إلى استراتيجية المراحل الخمس للكتابة، إضافة إلى استخدام استراتيجية التقويم الذاتي عن طريق قوائم التصحيح المصاحبة لكل مرحلة من مراحل الكتابة، وقد تطلب تحقيق هدف الدراسة إعداد اختبارٍ للتعبير الكتابي، كما تطلب كذلك إعداد مقياس لتصحيح الاختبار، وأظهرت النتائج بعد تطبيق الاختبار البعدي تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج المقترح.

وقام البرزنجي (2006) بدراسة هدفت معرفة مدى تمكن طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم، واختلاف ذلك باختلاف الجنس. وتكون أفراد الدراسة من (335) طالباً وطالبةً. من طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط للعام الدراسي (2006/2005)، اعتمدت الدراسة قائمة نصر(1995) لمهارات التعبير الكتابي مع الاختبار الذي أعده نصر لقياس تلك المهارات، وأعيد تحكيمها، وبذلك تم التأكد من صدقهما، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة

(0,05) بين متوسط أداء الطلبة في مهارات التعبير الكتابي ككل ومهارات الــصفوف الثلاثــة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث في التمكن من مهــارات التعبير الكتابي في الصفوف الثلاثة لصالح الإناث.

وأجرى الغزو وطيبي والسرطاوي (2005)، دراسة في الإمارات العربية المتحدة هدفت تعرف مدى إتقان طلبة الصفوف الابتدائية الأولى للمهارات الأساسية فــي القــراءة والكتابــة والصعوبات المرتبطة به، واشتملت أداة الدراسة على ثلاثة اختبارات رئيسة تضمنت مهــارات فرعية محددة، تكون أفراد الدراسة من (140) طالباً موزعين على مختلف المدارس الابتدائيــة بمدينة العين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في أداء الطلبة في المستويات الصفية المختلفة على اختبار التسمية، وقراءة الكلمات، والوعي الصوتي، ولم تكن دالة إحصائياً في اختباري التهجئة والقراءة وكتابة الأحرف.

وأجرى الخصاونة (2005) دراسة هدفت معرفة أثر برنامج تعليمي مقترح قــائم علــى عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهــاتهم نحوها، وتكون أفراد الدراسة من أربع شعب: اثنتين من الذكور، إحداهما ضابطة وبلــغ عــدد أفرادها(36) طالباً، والأخرى تجريبية وبلغ عدد أفرادها (29) طالباً، واثنتــين مــن الإنــاث، إحداهما ضابطة وبلغ عدد أفرادها (36) طالبةً، والأخرى تجريبية وبلــغ عــدد أفرادهــا (35) طالبةً. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وتبين وجود فرق دال إحصائياً في اتجاهات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ووجــود فــرق دال إحصائياً في اتجاهات الطلبة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وأجرت شبيب (2005)، دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وتكون أفراد الدراسة من

(150) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان التعليمية، موزعين على أربع شعب في مدرستين، منها اثنتان للذكور واثنتان للإناث. وقد كشفت الدراسة وجود أثر ذي دلالة لأثر البرنامج القائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية: ذكوراً وإناثاً، ووجود أثر ذي دلالة بين متوسطات علامات الذكور والإناث في كتابة موضوع المنظر الطبيعي والحاسوب، وفي العلامة الكلية لصالح الإناث. ولم يكن هناك تفاعل في موضوع الحاسوب.

وقام الخمايسة (2003) بإجراء دراسة هدفت بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في لواء الكورة، وتكون أفراد الدراسة من (122) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم عشوائياً ولتحقيق الغرض من الدراسة تم بناء برنامج تعليمي تكون من مجموعة من الأنشطة والتدريبات سعت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي، وتكون اختبار التعبير الكتابي من جزأين: الجزء الأول على شكل أسئلة تقيس مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي، والجزء الثاني تناول تكليف الطلبة بالكتابة في أحد الموضوعات المطروحة، وأظهرت الدراسة وجود انخفاض في مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الكتابي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً تعزى إلى البرنامج التعليمي المقترح لصالح المجموع التجريبية، وفرق دال بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار التعبير الكتابي لصالح الإناث، ووجد أثر ذو دلالة إحصائية إلى التفاعل بين البرنامج والجنس لصالح الإناث.

وأجرت نصيب (2002) دراسة للتحقق من فاعلية دليل مقترح لتدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء طالبات الصف الثالث الابتدائي في مملكة البحرين. وخلصت إلى بناء دليل يتكون من خمسة مجالات تتمثل في: الرسالة، وبطاقات متعددة الأغراض، وكتابة التقارير، وكتابة القصص، وكتابة موضوع يخطط له بشكل مسبق. وبناءً على ذلك جرى تصميم اختبار

للتعبير الكتابي، تكون أفراد الدراسة من (26) طالبةً في الصف الثالث الابتدائي اختيـرن مـن مدرسة ابتدائية تطبق نظام التقويم التربوي، وأوضحت نتائج التجريب الأثر الإيجابي للمنهجيـة المقترحة في الدليل على أداء القدرة التعبيرية لطالبات الصف الثالـث الابتـدائي، كمـا يـوفر للمعلمين أداة موثوقة لكيفية تدريس كفايات التعبير الكتابي لطالبات الصف الثالث الابتدائي بشكل خاص.

وأجرت عبد الوهاب (2001) دراسة في البحرين هدفت بناء نموذج لتقـويم أداء طلبـة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين. خلصت إلى بناء نموذج يتكون من ثلاثة مجالات هي: منهجية العرض، ويضم أربعة مكونات، ومنهجية البناء ويضم اثني عـشر مكوناً، والجوانب الشكلية وتضم خمسة مكونات، حيث بلغت في مجملها واحداً وعشرين مكوناً. وبناء على ذلك صممت الدراسة اختباراً للتعبير الكتابي، وتكون أفراد الدراسة من (65) طالبـاً وطالبةً بالصف السادس الابتدائي اختيروا من مدارس البنين والبنات التي تطبق نظـام التقـويم الحقيقي. وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محـددة المعالم، ويتمتع بسمتي الصدق والثبات، ويمكن وصفه مقياساً موضوعياً قـابلاً للتطبيـق فـي الموقف التعليمي– التعلمي الصفي. كما يوفر للباحثين والموجهين والمعلمين أداة موثـوقً بهـا لتقويم الأداء الكتابي لطلبة الصف السادس الابتدائي.

أما دراسة ساترفيلد (SATTERFIELD 1996)، فقدمت برنامجاً بغـرض تحـسين مستوى أداء طلبة المرحلة الابتدائية، في مهارات التعبير الكتابي، وقد طُبقت الدراسة على عينة قوامها خمسة طلابٍ ممن تتراوح أعمارهم ما بين (8 و13 سنة)، وقد استعانت الدراسة في ذلك باستراتيجية لغوية مصغرة في التركيب اللغوي، كما دعمت الدروس بتدريبات كتابيـة، وُكلـف

الطلاب بأدائها في الفصل والمنزل، ودمجها في يوميات، وقد أفادت نتائج تلك الدراسة، عن تحسن في أداء الطلاب لمهارات التعبير التي عُني بها البرنامج.

وأجرى نصر (1995)، دراسة هدفت تقويم أداء الطلبة في نهاية الحلقة الأولى في الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة، الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم، ومعرفة نسبة المتقنين لمهارات هذه المستويات، وتقصّي أثر عامل الجنس في ذلك، وتكون أفراد الدراسة من (1116) طالباً وطالبةً ممن أنهوا الصف الرابع الأساسي بنجاح الصف الخامس خلال العام (94/93) منهم (618) بنين، و(498) بنات، اختيروا بطريقة عشوائية من المدارس الأساسية التابعة لمديريات التربية في محافظة إربد، ولأغراض الدراسة استخدمت الدراسة اختباراً اشتمل على (30) فرصة كتابة تعبيرية متنوعة في الصعوبة ونمط الأداء. وأظهرت الدراسة وجود انخفاض حاد في أعداد المتقنين من أفراد الدراسة ونسبهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين أداء الذكور وأداء الإناث، لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق بين الجنسين على المستوى المتقدم من الكتابة التعبيرية.

وأجرى الهاشمي(1995) دراسة هدفت إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في سلطنة عُمان، توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التعبير الكتابي الوظيفي، وبين متوسطات درجاتهم لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تطوير معايير معاصرة.

أجرى مصطفى (2011) دراسة هدفت تعرف فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأمّ في تنمية التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان، تكون أفراد الدراسة من (75) طالباً وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان، ، قسم أفراد الدراسة على مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (37) طالباً وطالبةً في شعبتين درستا وفقاً للبرنامج التعليمي المقترح، ومجموعة ضابطة تكونت من (38) طالباً وطالبةً في شعبتين.

وقد أظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار تنمية التعبير الكتابي النقاشي الجدلي البعدي، وعلى اختبار تنمية الاستيعاب القرائي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار تنمية الاستيعاب القرائي البعدي، تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

وأجرت الحوسني (2003)، دراسة هدفت تقويم أسئلة كتاب المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي في سلطنة عُمان في ضوء معايير الإبداع واستخدمت الدراسة قائمة معايير الإبداع الواجب توافرها في أسئلة كتاب المطالعة والنصوص، وعُرضت القائمة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وتم إعداد بطاقة تحليل أسئلة كتاب المطالعة والنصوص اشتقت من قائمة المعايير السابقة، توصلت الدراسة إلى (19) معياراً يجب توافرها في أسئلة كتاب المطالعة والنصوص، أظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة كتاب المطالعة والنصوص تتوافر فيها معايير الإبداع، وعدم اهتمام نصوص القراءة في أسئلة الاستيعاب القرائي التي تهتم بأسئلة

التفكير العُليا وإلى وجود ضعف واضح في طبيعة أسئلة الاستيعاب القرائي، حيث ركزت غالباً على الحفظ والتكرار، كما اتسمت بالسطحية احياناً.

وأجرى العبيدي (2002)، دراسة هدفت تقويم النصوص الشعرية المقررة على طلبة الصفوف الثلاثة العُليا من المرحلة الابتدائية في السعودية في كتب القراءة والمحفوظات في ضوء معايير أدب الأطفال، وأعدت قائمة بمعايير أدب الأطفال ينبغي مراعاتها عند اختيار النصوص الشعرية التي تقدم للأطفال ثم تم بناء استبانة شملت عدداً من معايير أدب الأطفال جرى التأكد من صدقها، توصلت الدراسة إلى أن هناك (57) معياراً يجب مراعاتها عند اختيار النصوص الشعرية التي تقدم لطلبة الصفوف الثلاثة العليا، وقسمت إلى (19) معياراً لمحور اللغة والأسلوب، و(26) معياراً لمحور المضمون، و(12) معياراً لمحور الشكل والإخراج، واتضح أنه لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين الصفوف الثلاثة في مدى مراعاة نصوص كل صف لمعايير أدب الأطفال.

وأجرى العيسري (2001)، دراسة هدفت تقويم الأناشيد والمحفوظات المقررة على طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في ضوء معايير أدب الأطفال ولتحقيق هدف الدراسة وهو إعداد قائمة معايير لاختيار الأناشيد والمحفوظات، ووضعت قائمة من (52) معياراً عُرضت على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها. توصلت الدراسة إلى قلة عدد الأناشيد والمحفوظات بالنسبة للموضوعات الأخرى في كتب (أحب لغتي) وأن ما يقدم للطلبة من أناشيد والمحفوظات كله من شعر ولا يوجد أي قطع أدبية أخرى وإلى أن أكثر الأناشيد والمحفوظات كانت مراعاة لمعايير اللغة والأسلوب. ثم معايير الشكل والإخراج. والى قلة اهتمام محتوى الأناشيد والمحفوظات بمعايير المضمون، وعدم مراعاة محتوى الأناشيد والمحفوظات للمعايير المحددة و إلى قلة الاهتمام بالشعر القصصي في الصفوف الأربعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة، لاحظ الآتي:

– أن أغلب الدراسات، أوصت بضرورة إجراء دراسات تهدف إلى اختبار فاعلية برامج واستراتيجيات تدريسية في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي عند الطلبة.

– أظهرت الدراسات التي قامت بإعداد برامج تعليمية لتحسين الاستيعاب القرائي تفوقاً ملحوظا للمجموعات التجريبية التي درست وفقاً للبرامج التي أعدها الباحثون، مثل دراسات: كل من: مصطفى (2011)، الضنحاني (2008)، القطاونة، (2005)، الحجوج، (2003).

– أظهرت الدراسات ضعفاً واضحاً في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، لذلك تنوعت البرامج التي عالجت مشكلة ضعف الاستيعاب القرائي فمنها ما بنيّ على استراتيجية القصة في التدريس البركات (2010)، ومنها ما بنيّ على برامج للتفكير (الضنحاني،2008)، ومنها ما قام على نموذج التعليم التوليدي (القطاونة،2005)، ومنها ما استند إلى برنامج تعليمي قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار (الحجوج،2003).

والدراسة الحالية استندت إلى برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة

– أظهرت الدراسات تدني مستوى التعبير الكتابي لدى الطلبة في مختلف المراحل، وعزت هذه الدراسات الأسباب إلى الطرائق التقليدية، وإلى قلة الاهتمام بتطوير التعبير الكتابي.

– قلة الدراسات التي قامت على بناء برامج تعليمية لتحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي بشكل عام بالقياس إلى الدراسات التي تناولت أثر الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

- تنوع البرامج التي عالجت ضعف الاستيعاب القرائي، بعضها استند إلى برنامج (CoRT) للتفكير (الضنحاني،2008)، وبعضها الأخر قام على نموذج التعليم التوليدي (القطاونة، 2003)، ومنها ما استند إلى برنامج تعليمي قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار (الحجوج، 2003). والدراسة الحالية استندت إلى برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة لقياس تحسن في القراءة.

- أظهرت الدراسات السابقة تنوعاً في المراحل التعليمية التي تناولتها الدراسات العلمية في مجالي التعبير الكتابي والاستيعاب القرائي، توجهت دراسات، نصر (1994) والكندي (2008) للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في حين هناك دراسات أخرى، اتجهت نحو المرحلة المتوسطة العُليا مثل الحجوج (2003) ومصطفى (2011) والهاشمي (1995)، والعويدي (2010). أما الدراسة الحالية فقد طُبقت على طلبة الصف الرابع الآساسي من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي.

- أشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستوى التعبير الكتابي لدى الطلبة في المراحل المختلفة، وقد عزت هذه الدراسات الأساليب إلى طرائق التدريس التقليدية التي تسود في تدريس الطلبة، والى ضعف الاهتمام بتطوير مهارات الطلبة في القراءة والتعبير، وإلى ضعف الاهتمام بمتابعة كتابات الطلبة وضعف تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة كدراسة كل من (الهاشمي 1995 ، ونصر 1994، والعامري 2008، والبرزنجي، 2006).

واشتملت الدراسة الحالية على دراسات علمية سابقة استندت إلى برامج قائمة على معايير مثل دراسة مصطفى (2011) ودراسة العبيدي (2003) ودراسة العيسري(2001).

لقد استفاد الباحث من هذه المجموعة من الدراسات في الوصول إلى خلفية نظرية، أسهمت في فتح الطريق أمامه لمراجعة دراسات أوسع، والاطلاع على مراجع متعددة لتكوين

خلفية نظرية غنية ساعدته في إنجاز بحثه، وكذلك أفادت هذه الدراسات خبرة الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والمعالجات الإحصائية والأدوات التي استخدمها، والنتائج التـي توصـلت إليها، للوقوف على موقع دراسته منها.

تمتاز هذه الدراسة بأنها دمجت متغيرين قلما جُمعا معاً في دراسة واحـدة (الاسـتيعاب القرائي والتعبير الكتابي)، وتمتاز بأنها استندت إلى معايير معاصرة لقياس تقدم القـراءة فـي تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع في سلطنة عُمان.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة وطريقة اختيارهم والإجراءات التي اســتخدمت في تنفيذ الدراسة، والطرق التي تم فيها إعداد أدوات الدراسة، وتطويرها وخطــوات إجرائهــا والطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات لاستخراج النتائج، كما يتضمن، وصفًا لتصميم الدراسة، ومتغيراتها ووصفاً للبرنامج التعليمي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر تدريس البرنامج التعليمي المقترح القائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (65) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الرابع الأساســي مــن الحلقة الأولى في مدرسة جميلة بنت ثابت، في ولاية السيب، محافظة مسقط، مــنهم (31) طالبًا و(34) طالبةً يتوزعون على شعبتين: تجريبية، وتكونت من (32) طالباً وطالبةً منهم (15) طالباً و(17) طالبةً وأخرى ضابطة تكونت من (33) طالباً وطالبةً، منهم (16) طالباً و(17) طالبةً.

وقد اختار الباحث قصدياً أفراد الدراسة من مدرسة جميلة بنت ثابت، وذلك لتــوافر العدد الكافي لاختيار أفراد الدراسة، ولقربها من مكان عمل الباحث وسكنه، وكذلك لتعــاون إدارة المدرسة ومعلمتي اللغة العربية في تطبيق الدراسة، ولتوافر البيئة المناســبة لإجــراء البحث من حيث وجود عينة مناسبة تنقسم إلى ذكور وإناث متقاربة العدد والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة بحسب المجموعة والشعبة والجنس

المجموعة	عدد الشعب	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
المجموعة الضابطة	1	15	17	32
المجموعة التجريبية	1	16	17	33
المجموع	2	31	34	65

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين هما:

أولاَ: اختبار الاستيعاب القرائي:

بقصد تحقيق هدف الدراسة وهو أثر البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع، قام الباحث بإعداد اختبار في الاستيعاب القرائي، اعتماداً على مهارات الاستيعاب القرائي، وتم الطلب من أفراد الدراسة الإجابة عن أسئلة الاختبار لبيان مدى إتقانهم لهذه المهارات ولتحقيق ذلك تمّ العودة إلى الأدب التربوي ذي الصلة، ومن ذلك(اختبار بيرلز ،2011؛ مصطفى،2011؛ الكندي،2007)،إضافة إلى الاختبارات الدولية التي أعدها قسم الاختبارات الدولية في جامعة كمبردج للغة الأم(IGCSE،2011).

أفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بناء قائمة أولية في مهارات الاستيعاب القرائي، إذ أعد الباحث قائمة أولية لمهارات الاستيعاب القرائي مكونة من (14) مهارة فرعية

موزعة على ثلاثة مستويات، هي مستوى الاستيعاب الحرفي وتشمل (4) مهارات والمستوى الثاني، مستوى الاستيعاب الاستنتاجي، ويشمل (5) مهارات والمستوى الثالث مستوى الاستيعاب النقدي (التقويمي) ويشمل (5) مهارات.

وللتحقق من صدق قائمة مهارات الاستيعاب القرائي عُرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص (الملحق1)، لإبداء آرائهم في القائمة من حيث ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، ووضوح قائمة المهارات وسلامتها اللغوية وملاءمة قائمة المهارات لطلبة الصف الرابع الأساسي، ومدى انتماء المهارة إلى مستوى الاستيعاب الذي صنفت فيه، وقد أخذ الباحث ببعض التعديلات التي رآها المحكمون.

بذلك وصلت القائمة إلى الصورة النهائية (الملحق 2) إذ بلغ عدد المهارات (14) مهارة فرعية موزعة على ثلاث مهارات رئيسة في ثلاثة مستويات، اعتمادًا على القائمة النهائية لمهارات الاستيعاب القرائي التي اعتمدها الباحث، وبناءً على اطلاع الباحث على الأدب التربوي ذي الصلة، فقد أعدّ الباحث اختباراً للاستيعاب القرائي وفقًا للخطوات الآتية:

- تحديد الغرض من الاختبار لقياس امتلاك طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده.
- تكوّن الاختبار من نص قرائي اختاره الباحث، ومجموعة من الأسئلة تكونت من(12) سؤالاً مقسمة مناصفة ستة أسئلة ذات إجابات إنشائية وأسئلة ستة أخرى موضوعية من نوع اختيار من متعدد، يقيس كل سؤال مهارة من قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، في صورتها النهائية.
- تم تقويم كفاية الطلبة في استيعاب النص بمهارة الاستيعاب المحددة وذلك في صيغتين من الأسئلة للتقويم: أسئلة من نوع اختيار من متعدد وأسئلة الإجابات الإنشائية.

صدق اختبار الاستيعاب القرائي:

للتحقق من صدق الاختبار عرضه الباحث على المجموعة من المحكمــين مــن ذوي الخبرة والاختصاص (الملحق1) وطلب إليهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث:

1ـــ مدى مناسبة الاختبار لطلبة الصف الرابع.

2ـــ مدى انتماء كل سؤال إلى المهارة المخصصة لقياس كفايته.

3ـــ مدى مناسبة الاختبار للمعايير المعاصرة الموضوعة.

4ـــ إجراء أي تعديل يرونه مناسباً.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين عُدّل السؤال الأول بإضافة خيارات أخرى، وعدّل الخيار الأول من السؤال الثالث، وصوبت بعض الأخطاء اللغوية، وقد أبدى المحكمون موافقتهم علــى الاختبار، وعدلت بعض فقراته بناءً على ملاحظات المحكمين، واعتبر ذلــك بمثابــة الــصدق المنطقي (عودة والخليلي،2000) وأصبح الاختبار في صورته النهائية، مكوناً من (12) سؤالاً، منها: (6) أسئلة ذات الإجابة الإنشائية و(6) أسئلة من نوع اختيار من متعدد (الملحق3).

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

لمعرفة معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في الاستيعاب القرائي تم تطبيق الاختبارعلى عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة في مدرسة بهجة الأنوار للتعلــيم الأساسي في الولاية نفسها، تكونت من (28) طالباً وطالبةً منهم (14) طالباً و(14) طالبةً، وقام الباحث بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وقــد تراوحــت قــيم معــاملات الصعوبة ما بين (0.32 إلى 0.80)، وقيم معاملات التمييز ما بين (0.32 إلــى 0.83)، وهــي درجات جيدة لأغراض هذه الدراسة (الملحق4).

ثبات اختبار الاستيعاب القرائي:

لقياس درجة ثبات الاختبار، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (28) طالباً وطالبةً منهم (14) طالباً و(14) طالبةً من مدرسة حكومية أخرى هي مدرسة بهجة الأنوار للتعليم الأساسي في الولاية نفسها، وتتشابه ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية مع ظروف أفراد الدراسة الأصلية،، وتم تصحيح الاختبار وفقاً لنموذج التصحيح (الملحق5)، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر – ريتشاردرسون20، حيث بلغت قيمته (0.89). ثم أعاد الباحث الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وتم حساب ثبات الإعادة بتطبيق معادلة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارين (القبلي والبعدي) وبلغت قيمته (0.79) وتم خلال تجربة الاختبار حساب الزمن المقترح، وذلك عن طريق معرفة متوسط الزمن الذي استغرقه كل طالب مقسوماً على عدد الطلبة الكلي، فكان (50) خمسون دقيقة للاختبار.

ثانيا: اختبار التعبير الكتابي:

أعد الباحث اختباراً لقياس كفاية مهارات التعبير الكتابي وتقصي أثر البرنامج التعليمي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المجموعة التجريبية موضوع الدراسة، ولإعداد الاختبار راجع الباحث الأدب التربوي السابق، (الناقة،1998؛نصر،1995؛الهاشمي،2004؛ مناصرة،2006؛ والوحيدين2008؛ وسلطان، 2009؛ اختبار بيرلز،2011) بالإضافة إلى الوثائق الخاصة بتدريس اللغة العربية وفقاً لمنهاج الشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي البريطاني (IGCSE، 2011).

إذ أفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء قائمة أولية في مهارات التعبير الكتابي للصف الرابع الأساسي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ومعايير تصحيح التعبير الكتـابي. بعـد مراجعة الأدب التربوي السابق، وللتحقق من صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي عُرضـت القائمة الأولية على مجموعة من المحكمين الملحق (1) وطلب إليهم إبداء الرأي في مـدى موافقة المهارات لطلبة الصف الرابع ومدى وضوح صياغتها اللغوية، وطلب إليهم حـذف وإضافة ما يرونه مناسباً، وتكونت قائمة مهارات التعبير الكتابي بصورتها النهائية من (20) مهارة (الملحق 6).

صدق اختبار التعبير الكتابي:

للتحقق من صدق اختبار التعبير الكتابي، عُرِضَ على مجموعة من المحكمـين مـن ذوي الخبرة والاختصاص (الملحق 1) وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى ارتباط فقـرات الاختبار بمهارات التعبير الكتابي الموضوعة ومدى وضوح فقرات الاختبـار، وسـلامتها اللغوية، ومدى ملاءمة معيار التصحيح، وتوزيع الـدرجات علـى المؤشـرات الـسلوكية للمهارات، ووفقًا لآراء المحكمين، فقد عُدلت بعض الفقرات، بحيث أعيد ترتب الأسئلة مـن السهل إلى الصعب، و تم حذف السؤال الثاني عشر وأضيف السؤال الأخير، وتـم تعـديل بعض الصياغة اللغوية البسيطة، وأصبح بذلك اختبار التعبير الكتابي بـصورته النهائيـة، مكوناً من (15) فقرة من نوعي الأسئلة الإنشائية والاختيار من متعدد (الملحق7).

ثبات اختبار التعبير الكتابي:

للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test Re-Test)، طُبّـق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من (28) طالباً وطالبةً، منهم (14) طالبًا و(14) طالبةً من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسـة بهجـة الأنـوار للتعلـيم

الأساسي في الولاية نفسها، قريبة من مدرسة أفراد الدراسة الأصـــلية، وتتـــشابه ظـــروفهم الاقتصادية والاجتماعية مع ظروف أفراد الدراسة تقريباً، وتمت إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، ثم صحح الاختباران وفقاً لمعيار التصحيح المعتمد، الذي أعده الباحث لاختبار التعبير الكتابي، وحسب معامل الثبات بتطبيق ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيقين، وبلغ المعامل (0.83) وهو معامل ثبات مرتفع لأغراض هذه الدراسة، وتم حساب زمن الاختبار وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل الطلبة، مقـــسوماً على عدد الطلبة الكلي، فكان (50) خمسين دقيقة.

معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي:

تم تحديد معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي، بناءً على قائمة مهـــارات التعبيـــر الكتابي بصورتها النهائية، حيث عُرضت على مجموعة من المحكمين (الملحق1)، وصـــمم الباحث معياراً للتصحيح (الملحق8)، وفقًا لقائمة مهارات التعبير الكتابي والمكونة من (20) مهارة، ووضعت المؤشرات السلوكية، لكل مهارة تفادياً للتحيز الذاتي للمصحح (الملحق9).

ثبات تصحيح اختبارالتعبير الكتابي:

بعد تحديد معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي، قام الباحث ومعلم أخر مؤهـــل وذو خبرة طويلة في التدريس، بتصحيح أوراق الإجابة للعينة الاستطلاعية، وللتحقق من ثبـــات تقديرات التصحيح بين المصححين تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وبلغ المعامل (0.92) وهذا يدل على أن معامل الارتباط مناسب لكفاية معايير التصحيح المعتمدة في اختبار التعبير الكتابي في هذه الدراسة.

البرنامج التعليمي:

هو مجموعة منظمة تتضمن أهدافًا لبرنامج لتحسين مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والنقدي، ومهارات التعبير الكتابي، ومحتوى،يتضمن نصوصاً ومواد تثقيفية ونصوصاً معلوماتية، واستراتيجيات تعليمية محورها الطالب، صُممت بقصد إكساب الطلبة خبرات محددة لإحداث تغيير نوعي في الاستيعاب القرائي، وتحسين قدراته في التعبير الكتابي.

أسس بناء البرنامج:

ينطلق الباحث في بناء هذا البرنامج من الأهمية المتزايدة التي يحظى بها تدريس اللغة العربية على أسس ثابتة ومعاصرة، ومن الأهمية الكبرى للقراءة:

1. مراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو الموضوعات التي يرغبون التعبير فيها.
2. تأكيد أن اللغة جملة من المهارات تكتسب وتنمّى من خلال استخدامها.
3. اختيار موضوعات التعبير في مجال خبرة الطالب.
4. إن المعرفة النظرية والعملية لمهارات التعبير الكتابي، تمكن الطلبة من تحسين أدائهم الكتابي.
5. استجابة للتغيرات التي طرأت على أدوار المعلم والطالب، وتمشياً مع حركة تطوير المناهج المختلفة، تم تطوير برنامج تعليمي للقراءة في ضوء معايير معاصرة.
6. التركيز على حاجات المتعلم واهتماماته، والنظر إليه على أنه محور العملية التربوية.

مسوغات البرنامج التعليمي المقترح:

أعد الباحث البرنامج التعليمي المقترح على وفق المسوغات الآتية:

1- الحاجة إلى تطبيق برامج تربوية حديثة تعتمد على معايير جديدة معاصرة تتناسب مع ما أكده الأدب التربوي.

2- الانفجار المعرفي وتضاعف المعرفة لدرجة أن الإحاطة بها أصبح حاجة ملحة.

3- الضعف العام في القراءة والكتابةوالحاجة إلى الاهتمام بالمعايير التربوية المعاصرة في معالجة الضعف القرائي والكتابي الحاصلين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في عُمان.

4- ظهور مفاهيم جديدة كمفهوم اقتصاد المعرفة وتطوير المناهج، ومقررات التعليم العام وفق هذا المفهوم.

5- ندرة المعايير التربوية لقياس التقدم في المهارات اللغوية للغة الأم في الميدان التربوي العربي.

6-قلة الدراسات التي تناولت هذا النوع من الموضوعات.

7-الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى، بتأكيد الدراسات السابقة لذلك.

أهداف البرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج التعليمي المطور تحقيق جملة من الأهداف هي:

1- تحسين أداء الطلبة القرائي بإكسابهم استراتيجية القراءة.

2- تحسين مستوى كتابات الطلبة بإكسابهم مجموعة من الأدوات الفنية للكتابة.

3- تطوير معلومات الطلبة من خلال الكتابة والقراءة واعتماد شبكة المعلومات العالمية

4- تحقيق التكامل بين مهارات اللغة العربية.

5- رفع مستوى الطلبة في المعرفة بالمهارات المرتبطة بالتعبير والقراءة والمعتمدة في البرنامج.

6- تنمية القدرة القرائية لدى الطلبة وزيادة معلوماتهم الثقافية من خلال ما يعرض عليهم من نصوص قرائية سردية ومعلوماتية ومن خلال كتاباتهم.

7- قراءة نصوص مختلفة واستخدام استراتيجيات متعددة للقراءة.

8- تعرّف السمات البنائية والأسلوبية للنصوص السردية والمعلوماتية.

المعاييرالمعاصرة القائم عليها البرنامج التعليمي:

المحور الأول: الاستيعاب القرائي

تهدف المعايير إلى توفير طريقة قياس كفاية الطلبة، ومدى تحقق الكفايات التربوية المعتمدة، وللكشف عن مدى تقدم تعليم الطلبة، وإعطاء صورة عامة عن الأداء التعليمي، كما توفر آليات مختلفة للتحليل والبحث والتطوير.

ولمّا كانت المعايير المعاصرة تمثل قيم الأمة، وثقافتها وبعدها الإنساني، فإنها تلبّي احتياجات الطلبة، وتدعم المعايير المعاصرة والنتاجات التعليمية من النمو الفكري والانفعالي والاجتماعي للمتعلم، وهي متطلبات ضرورية لإعداد الطلبة، وتدعم هذه المعايير اكتساب مهارات الاتصال، والتفكير الناقد، والإبداع والابتكار، وحل المشكلات، ولما كان اكتساب مهارات التفكير العليا من التحليل والتركيب والتقويم والتطبيق جزءً من المعايير المعاصرة فإنها تشكل الأساس لبناء هذه المعاييرحيث تفترض هذه المعايير بداية: أن الطلبة قادرون على التعلم، وعلى تحقيق مستويات أداء عالية، ولذلك تقف هذه المعايير على قدم المساواة مع نظيراتها من المعايير التعليمية في أكثر دول العالم تقدما في التعليم، وتكفل اكتساب الطالب المعارف وإتقانه المهارات التي تحددها المعايير لتحقيق نتائج طيبة في الاختبارات المحلية، وكذلك يكون الطالب قادراً على أداء المهام اللغوية بالعربية بما يماثل أداء نظيره في الدول المتقدمة.

طوّر الباحث معايير معاصرة لقياس تقدُّم القراءة بعد اطلاعه على الأدب التربوي الخاص، وعلى الكتب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في سلطنة عُمان، في مدارس وزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة، وكذلك بعد الاطلاع على الكتب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في الأردن، وقطر، وعلى الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية في سلطنة عُمان، وعلى

بعض المعايير الخاصة بتدريس اللغة الأم الصادرة عن جامعة كامبردج، وكذلك على الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS). لتحديد معايير تسمح باختيار نصوص ومواد تعليمية، وفق الحاجة وبطريقة متقنة، وتمتلك المرونة في العملية التدريسية، وتعد اللغة أداة تواصل وتفكير، وتضع الطالب في بؤرة العملية التعليمية، موقناً بقدرته على التعلم، وهي في الوقت نفسه تقيّم عمليات ومهارات القراءة والاستيعاب للنصوص القرائية، وتحقق التركيز والرجوع إلى أفكار معينة في النص، والاستنتاج والاستنباط، وتفسير ودمج الأفكار والمعلومات.

وقد عُرضت المعايير المعاصرة على مجموعة من المحكمين المختصين وذوي الخبرة الملحق (1) لأبداء رأيهم في مدى مناسبتها للطلبة وللنصوص المختارة، وقدرتها على تقويم الطلبة ووضوح صياغتها، وأخذ الباحث بآراء المحكمين، فعدل بعض المعايير وحذف بعضها الآخر، وأضحت بصورتها النهائية على النحو الآتي:

1- المعلومات التي يتضمنها النص واسترجاعها.

يختلف نوع التركيز الذي يوليه الطالب، فإذا كان القارئ بحاجة لمعرفة معلومات محددة مطلوبة لحل سؤال فهو بحاجة إلى تحديد المعلومات التي تتعلق بالهدف الرئيس من القراءة، و البحث عن أفكار محددة في النص، والبحث عن معاني المفردات أوالجمل، ومعرفة خلفيات النص (كالزمان أو المكان)، وإيجاد الأفكار الرئيسة للنص.

2- تكوين استنتاجات مباشرة من النص.

في هذا المعيار يستدل القارئ على المعنى المطلوب من النص من خلال استنتاج معلومات وأفكار غير واردة بصورة واضحة في النص، أو من خلال ربط بعض الأفكار والأحداث ببعضها للوصول للأفكار الضمنية، واستنتاج الحقائق والمعلومات التي لم ترد بطريقة واضحة وصريحة، والقارئ المتمكن يستطيع إيجاد هذه الاستنتاجات عن طريق ربط الأفكار

ببعضها وإيجاد العلاقات بينها حتى يتمكن من استيعابها، وهذا المعيار يتطلب العمليات الآتيــة: الاستدلال بالأحداث الموجودة في النص باعتبار أن كل حدث يسبب حدثاً آخر، ومعرفة الفكــرة الرئيسة التي تدور حولها الأحداث، وتحديد الضمائر ودلالتها، وتعريــف التعميمــات الــواردة بالنص، ووصف العلاقة بين الشخصيات وتوضيحها.

3- تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

يركز القارئ في هذا المعيار على المعنى، وقد يربط التفاصيل مــع موضــوع الــنص وأفكاره وقد يحتاج إلى استخدام مخيلته أو وجهة نظره بموضوع النص، وهذه العملية تحتاج الى تفسير أحداث النص، ويتطلب هذه المعيار العمليات الآتية: تمييز الموضوع العام الذي يعرضــه النص، التفكير في بدائل لتصرفات الشخصيات، ومقارنة تباين المعلومات والأفكار في الــنص، وتفسير الجو العام للنص وتحليله.

4- تحديد جوانب القدرة القرائية لدى الأطفال:

الهدف من القراءة، تحديد عمليات الفهم والاستيعاب، ففي حين يركز الهدف من القراءة لاكتساب واستخدام المعلومات، فإن عمليات الفهم والاستيعاب تقيس العمليات الاستيعابية الآتية: التركيز على المعلومات المباشرة، والقدرة على الاستدلال أو الاستنتاج المباشر والقــدرة علــى استرجاعها أو تكرارها، وتقويم المحتوى واللغة النصية، وبذلك يتحقق للطلبة القدرة على فهــم الأشكال اللغوية الكتابية المختلفة واستخدامها.

5- تقويم المحتوى واللغة وعناصر النص.

في هذا المعيار يتم التعامل مع النص على أساس أنه أداة لنقــل الأفكــار والمعلومــات، وينتقل القارئ من الاستدلال المباشر إلى تحليل النص من حيث اللغــة وأدواتهــا، وتوظيــف

عناصر النص، فيقّيم النص وأحداثه بطريقة شخصية موضوعية وهنا يعتمد القارئ على خبراته المعرفية وقراءاته السابقة.

6 – القدرة على استنباط معاني المفردات من القرائن الدلالية الظاهرة في السياق وتشمل:

- استنباط معاني المفردات من مرادف لها ورد في النص .
- استنباط معاني المفردات من تعريف لها ورد في النص.
- استنباط معاني المفردات من كلمة مضادة لها وردت في السياق.
- استنباط معاني المفردات من وصف ورد في السياق.

7- تحديد العبرة من النص، وتشمل:

- إدراك الطالب للأحداث المكونة للكلام وتسلسلها ومعالجتها والتعامل معها.
- فهم مجمل النصوص وتفاصيلها والسمات اللغوية والتنظيمية للنصوص المعلوماتية.
- تحديد الأجزاء والفقرات والكلمات الرئيسة ليعرف معلومات محددة, وملاحظة تقسيم النص إلى فصول وأقسام وفقرات، وقراءة نصوص على شاشة الحاسوب واستخدام نصوص مرتبة أبجديا (مثل القواميس).

8- نصوص القراءة تمثل أيضاً نماذج للكتابة.

9- الغرض من القراءة تقديم المعلومات بوصف الأشخاص والأماكن والأشياء.

10- تنظيم الأجزاء المكونة للنص، وقدرة الطلبة على التسلسل الزمني والترتيب المكاني، وتمييز المؤشرات المتشابهة والمختلفة والتصنيف والتعريف.

11- الوعي الصوتي: ويتمثل بإدراك الطالب للأصوات المكونة للكلام وتسلسلها ومعالجتها والتعامل معها، وهذا المعيار مصدر مهم في تطوير الطلبة ونموهم اللغوي والقرائي والكتابي

12- تعّرف الفرق بين الشخصيات الأساسية والشخصيات المساعدة في النصوص السردية،

13- النصوص الأدبية: وهي عبارة عن قصص متنوعة من التراث، ومن كتب قصص الأطفال الحديثة.

14- النصوص المعلوماتية: وهي عبارة عن نصوص تتضمن معلومات في مختلف فروع المعرفة، صيغت بطريقة سهلة ومبسطة تتناسب مع المرحلة العُمرية لتلاميذ الحلقة الأولى.

15- يتم تقييم قدرة الطلبة على استيعاب النصوص من خلال مجموعة من المهارات، ويتم توزيع الاسئلة الواردة نهاية كل نص قرائي على نوعين من الأسئلة:

- 50% أسئلة اختيار من متعدد للنص الأدبي والنص المعلوماتي.
- 50% أسئلة مقالية للنص الأدبي والنص المعلوماتي.

حيث تعمل الأسئلة متعددة الإجابات على توافر أربعة خيارات للإجابة، واحد منها صحيح، ويقوي هذا النوع من التقويم القدرة على الاستيعاب القرائي، كما وتعمل الإجابات الإنشائية على تأكيد التفاعل بين القارئ والنص (www.sec.gov.qa).

المحور الثاني: التعبير الكتابي.

يرتبط التعبير بالقراءة ارتباطًا وثيقًا في الصفوف الدراسية الأولى، وسعت المعايير إلى تطوير قدرة الطلبة على التخطيط لكتابة المعلومات بطريقة تتصف بسلاسة التعبير وصحة العبارة ووحدة الموضوع، وتنمي قدرة الطلبة على استكشاف أفكاره، وتطويرها، وكذلك أن يكتب الطلبة نصوصاً يستكشف فيها موضوعات مستخدمًا الخيال وتنوع الأسلوب ليشد انتباه القارئ، وبالإضافة إلى ذلك، فإن معايير التعبير الكتابي سعت إلى تحسين قدرة الطلبة على إنتاج نص معلوماتي. وأكدت مور (2001) أن تعلم الأطفال للكتابة يتم بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها القراءة إذ يتعلمونها بالتجربة والاكتشاف، ومحاولات الصواب والخطأ، وإن الضعف في

القراءة يؤدي إلى الضعف في الكتابة، ولكي يتقدم الطالب في عملية الكتابة عليه أن يـــتقن أولاً المهارات القرائية (حبش،2010).

ونظراً لأهمية القراءة السليمة القائمة على الاستيعاب والتذوق لمختلف المواد الدراســية ولأهمية الكتابة للمتعلم للتعبير عن مشاعره وأفكاره واتجاهاته سواء داخل الــصف أو خــارج، فإن المعايير المعاصرة للتعبير الكتابي عبارة عن مجموعة من الخطوط الموجهــة والأهــداف، وتمثل الأهداف المطلوب تحقيقها من المتعلم، وتتفق مع التوقعات الدولية، وتحدد المهارات التي على المتعلم أن يكتسبها ويتقنها، ويكون قادراً على توظيفها بكفاءة، وتكفــل اكتــساب الطلبــة المعارف وإتقانه المهارات التي يزود الطلبة بما يحتاجونه في إرساء القدرة على التفكير النقدي المنهجي، ومهارة التفكير التحليلي. وقد استند الباحث في بنائه للمعــايير إلــى مجموعــة مــن الدراسات منها (الجرف،2002؛ نــصر،2003؛ الهاشــمي،2005 ؛ ونمــوذج(Group of Writers،.1993 ؛اختبار بيرلز،2011؛ ICSCS ، 2011).

وقد عُرضت المعايير المعاصرة للتعبير الكتابي على مجموعة من المحكمين المختصين وذوي الخبرة الملحق (1) لإبداء آرائهم في مدى مناسبتها للطلبة وللنصوص المختارة وقــدرتها على تقويم الطلبة ووضوح صياغتها، وأخذ الباحث بأراء المحكمين، وأضحت بصورتها النهائية على النحو الآتي:

المعايير المعاصرة للتعبير الكتابي:

- قدرة الطلبة على التسلسل الزمني والترتيب المكاني.
- القدرة على تمييز المؤشرات المتشابهة والمختلفة والتصنيف والتعريف.
- استخدام الأنماط الأساسية، ومحاكاتها واستعمالها في التعبير الكتابي وتوظيفها في المواقف المختلفة.

- تأليف جمل متكاملة ووصف حوادث أومشاهد أوصور، أومناسبات، أومواقف اجتماعية مختلفة.
- القراءة عملية وناتج في آن واحد، ويشكل مدخل تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين وذلك من خلال تناول نص القراءة ومعالجته من النواحي الصوتية (الفنولوجية) والدلالية والتفكيرية، واللغوية في إطار من التداخل والتكامل فيما بينه.
- الصياغة اللغوية المجازية للغة تحتل مكانة متميزة بين معايير الإبداع في التعبير الكتابي.
- تغيير أجزاء الكلام للتعبير عن المعنى نفسه.
- استخدام أدوات الربط لربط الأفكار في الجمل المختلفة.
- القدرة على التعبير وفهم المطلوب من الموضوع.
- تحديد الكلمات المفتاحية.
- توسيع الأفكار بوساطة الروابط.
- بناء الموضوع بناء منطقياً تتسلسل فيه الأفكار.
- القدرة على اغناء التعبير بالمفردات والصيغ و التعابير والصور الفنية.
- القدرة على الشرح والإيضاح والتوجه والمخاطبة والإجابة عن الأسئلة الاستيضاحية.
- الأثر الذي يتركه تطبيق البرنامج القائم على معايير معاصرة.
- القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها.
- توليد الصيغ المحتملة من جملة لغوية معطاة.
- توظيف علامات الترقيم بشكل سليم.
- وضوح الخط.
- كتابة نص مسترسل يتفق شكله ومعناه.

- تعرف كيف تستخدم أدوات الربط لكتابة فقرات متتابعة في نصوص مسترسلة.
- استخدام مجموعة من الوسائل التخطيطية للتمهيد للكتابة.
- الالتزام بالضمير المستخدم في الكتابة (ضمير المتكلم- المخاطب- الغائب).
- كتابة حوار قصير يحاكي أمثلة معروفة من الحوار تعلمها الطالب من القراءة.
- الصياغة المجازية للغة تحتل مكانة متميزة بين معايير الإبداع في التعبير.
- تعرف كيف يستخدم أدوات الربط لكتابة فقرات متتابعة في نصوص مسترسلة.
- استخدام مجموعة من الوسائل التخطيطية للتمهيد للكتابة.

المحتوى التعليمي:

يشمل المحتوى جميع النصوص والنشاطات والتدريبات، والوسائل سواءً أكانت مستلة من مصادر ومراجع أم التي اقترحها الباحث، ويضم البرنامج موضوعات للقراءة تقسم إلى سردية أدبية وأخرى معلوماتية، ويشتمل على رسوم وصور، وروعي في اختيار المحتوى التعليمي أسس عدة منها:

1- التنويع في استخدام النصوص الأدبية السردية والمعلوماتية.
2- اشتمال المحتويات على المضامين التي تمكن الطلبة من التدريب على مهارات التعبير الكتابي.
3- النصوص الأدبية: وهي عبارة عن قصص متنوعة من التراث، ومن كتب قصص الأطفال الحديثة.
4- النصوص المعلوماتية: وهي عبارة عن نصوص تتضمن معلومات في مختلف فروع المعرفة، صيغت بطريقة سهلة ومبسطة مع المرحلة العُمرية لطلبة الحلقة الأولى.
5- أهداف عامة للبرنامج.

6- الوسائل والأنشطة التي تتضمن البرنامج.

7- معايير معاصرة.

8- طرائق تدريس وأساليب.

9- التقويم.

آليات اختيار النصوص:

1-يجب أن تكون نصوص القراءة من نوع النصوص التي يقرأها الطلبة في حياتهم اليومية.

2-أن تسهم في تفعيل عمليات الفهم بشكل يتقارب مع نصوص كتبت خصيصاً للامتحان.

3- أن تكون ملائمة لإثارة اهتمام الطلبة.

4-أن تستخرج منها أسئلة تقييم تثير طيفاً واسعاً من الردود.

5-أن تكون ملائمة وقابلة لتقييم القراءة لدى طلبة الصف الرابع .

6-أن تناسب موضوع النص وفكرته الأساسية لمستوى الصف الرابع.

طرائق التدريس:

اعتمد الباحث في ذلك على مجموعة من طرائق التدريس تنسجم مع ما توجه إليه المعايير المعاصرة التي اشتقها الباحث من توجيهات اختبار بيرلز، إن استخدام عناصر مختلفة من طرق التدريس هي الأفضل للطلبة، وخاصة عندما يقوم المعلمون بمواءمة تلك العناصر مع احتياجات الطلبة، فالتعليم الفعال يقدم برنامجاً متوازناً يدمج من خلاله العديد من العناصر بما في ذلك النصوص المتعددة والنقاشات التي يديرها المعلم مع الطلبة، ومن هذه الطرق:

1- العصف الذهني لتوليد الأفكار.

2- حل المشكلات.

3- الحوار والمناقشة.

4- التعلم التعاوني.

وكذلك: أنشطة يقوم الطلبة بها مثل:

1) عمل صحف حائطية.

2) المشاركة في الإذاعة المدرسية.

3) كتابة التقارير.

إن طرائق التدريس من أهم الممارسات التعليمية التي تزيد من دافعية الطلبة للقراءة والاستيعاب: تحديد الأهداف، وتوفير النصوص الممتعة، وإعطاء الطلبة حرية اختيار ما يقرؤون، وتقديم المكافآت والثناء عليهم. ويشمل كذلك:

- استخدام الحاسوب للتخطيط والكتابة والتحرير.

- استخدام الإنترنت للحصول على معلومات، ولتطوير قدرة القراءة للفهم، والبحث عن المعلومات وإعادة ترتيبها بأشكال مختلفة، وكذلك تلخيصها.

– أنظمة التعليم الجماعية أو الفردية التي يستخدمها المعلمون والطلبة لعرض:

- نشاط القراءة والكتابة المشتركة في الفصل(أو في مجموعات) حيث يشارك الجميع في تحليل أو التصويب أو إعادة صياغة نصوص تعرض على شاشة يراها الجميع.
- ممارسة الألعاب التفاعلية (فردية أو جماعية) أو أنشطة تطبيق أو تقويم كفاءة اكتساب المهارات.
- تقدم النصوص المعلوماتية مدعومة بالجداول أو الصور أو الأشكال التوضيحية.
- وجود صفوف دراسية أصغر حجماً في سنوات الدراسة الأولى قد يكون عاملاً مساعداً في تنمية القراءة لدى الطلبة.

– وجود معلم يتمتع بالفاعلية ليقوم بتقويم المهارات اللغوية للطلبة واستيعابهم للمفاهيم العامة.

- وجود مكتبة في الصف أو مكان خاص للقراءة المستقلة يشجع على عادات وتوجيهات إيجابية نحو القراءات.
- استخدام النصوص الالكترونية وغيرها من التقنيات.
- الواجبات المدرسية وسيلة لمد التعلم خارج أسوار المدرسة وتقويم تقدم الطلبة.
- استخدام العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية، وتقسيم النص إلى فقرات لتنظيم عرض المعلومات، واستخدام رسوم وصور توضح النص.

التقويم: يشمل:

1– التقويم القبلي: قبل البدء بتطبيق البرنامج أُعطيّ الطلبة أفراد الدراسة اختبارين قبليين: الأول في الاستيعاب القرائي، والثاني في التعبير الكتابي، لمعرفة مستوى أدائهم.

2- التقويم التكويني: تضمن البرنامج أنشطة وتدريبات وتطبيقات مختلفة من اجل تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي على عينة الدراسة.

3- التقويم الختامي: طُبق الاختباران البعديان: اختبار الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي على عينة الدراسة.

الوسائل التعليمية في البرنامج:

1- السبورة والأقلام الملونة.

2- أوراق العمل.

3- الشفافيات الخاصة بالنصوص التدريبية.

4- بطاقات الكرتون.

5- الحاسوب التعليمي.

6- فلاش صور.

7- فيديو صوتي.

8-شبكة المعلومات (الأنترنت)

دليل المعلم:

اشتمل دليل المعلم على مقدمة نظرية حول القراءة، إذ تعد من أهم القدرات التي يكتسبها الأطفال في مراحل دراستهم الأولى، واشتمل على تعريف للاستيعاب القرائي، وعلى مقدمة حول التعبير الكتابي بمهاراته، وعلى الخطة التفصيلية لتنفيذ البرنامج الذي أعده الباحث بما فيه من إجراءات التدريس المقترحة وإجراءات التقويم وأهداف البرنامج وأسس بنائه ومسوغاته(الملحق10).

دليل الطالب:

اشتمل دليل الطالب على النصوص القرائية المعلوماتية والأدبية السردية، وعلى أهـداف البرنامج التعليمي، بحيث يهدف إلى تدريب الطلبة على قراءة النصوص الأدبية والمعلوماتيـة، قراءة جيدة مع السرعة والفهم، وتعويد الطلبة على فهم النص القرائي، واستيعابه، وعلى الأسئلة التي تناولت مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة، وعلى موضوعات التعبيـر الكتـابي حيـث اشتمل على مجموعة من الأنشطة الصفية وعلى مجموعة من القراءات الاثرائية (الملحق10).

المستفيدون من البرنامج:

المستفيدون من هذا البرنامج طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة جميلة بنـت ثابـت للعام الدراسي 2011/2010 في ولاية السيب، سلطنة عُمان.

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي، تم عرضه ودليل تنفيذه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية، وطرائق تدريسها في الجامعات العُمانية، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، فضلاً عن عدد آخر من معلمي اللغة العربية، حيث تمت مقابلة عدد منهم للتحقق من صدق البرنامج التعليمي كاملاً، والتأكد من أنه يحقـق هـدف الدراسـة، فقـد عُرضت مجموعة النصوص السردية والمعلوماتية، والتي تتناسب مع المعـايير التـي اشـتقها الباحث، وهي نصوص تناسب عمر الطلبة، وحديثة، تعالج قضايا معاصرة وتتضمن مجموعـة النصوص الأدبية والمعلوماتية ومواد تثقيفية مختلفة، طلب من الطالب قراءة النصوص والإجابة عن بعض الأسئلة التي تتكون من أسئلة الاختيار المتعدد وأسئلة الإجابات الإنشائية التي تهـدف إلى قياس عمق فهمه، ومهاراته وإستراتيجياته في التذكير على معلومة معينة، وقد تم عـرض النصوص والمواد التثقيفية المختلفة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص

(الملحق1) وطلب منهم إجراء التعديلات التي يرونها مناسبة، ولم يبد المحكمون أي اعتــراض على النصوص المختارة (الملحق10).

زمن التطبيق:

بعد استصدار كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وموافقــة المديريــة العامــة للتربيــة والتعلــيم محافظــة مــسقط، تــم تطبيــق البرنــامج فــي الفتــرة مــن (2011/3/7) إلى (2011/5/4) من الفصل الدراسي الثاني للعــام الدراســي (2011/2010) (الملحق11).

تنفيذ الدراسة:

تولت تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية معلمة اللغة العربية في المدرســة نفــسها ولديها الخبرة والمؤهل لتدريس اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الأولى، في حين تولت معلمة أخرى تدريس المجموعة الضابطة، وهي معلمة ذات خبرة طويلة في التدريس، وقد تم الالتقاء بالمعلمتين وتزويدهما بالإرشادات والمواد اللازمة من شفافيات، وأوراق العمل، وتم تزويد المعلمتين بدليل للمعلم، يحتوي على كل ما تحتاجان إليه لتنفيذ البرنامج التعليمي بصورة مناسبة، وزار الباحث المعلمتين أثناء تنفيذ البرنامج فعلياً للتأكد من حًسن تنفيذ البرنامج.

إجراءات الدراسة :

تمت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي والبرامج التي تــؤدي الى تحسينها وتنميتها كدراسة الجرف (2002)، والهاشــمي (2006)، ومــصطفى (2011)،

واختبار بيرلز (2011)، حيث أفاد الباحث من ذلك، في اشتقاق معايير معاصرة وفي بناء قائمة أولية لمهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

- تحديد أفراد الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) من مدرسة جميلة بنت ثابت في ولاية السيب قصدياً.
- إعداد اختبار الاستيعاب القرائي، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه وملاءمته لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- تحديد مهارات التعبير الكتابي، ومؤشراتها السلوكية، وعرضها على مجموعة المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للتأكد من صدقها ومناسبتها لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- تجريب اختباري الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي على عينة استطلاعية من خارج عينة أفراد الدراسة الأصليين، لقياس ثبات الاختبارين، وقياس زمن الاختبار المناسب.
- اشتقاق معايير معاصرة لتدريس اللغة العربية لطلبة الصف الرابع من التعليم الأساسي.
- تحديد النصوص التي سيتضمنها البرنامج التعليمي المطور من مصادر متنوعة، وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبتها لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- إعداد البرنامج التعليمي وعرضه على مجموعة من المحكمين لقياس مدى صدقه، ومناسبته لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- استصدار كتاب الموافقة من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، والالتقاء مع مديرة المدرسة ومعلمتي اللغة العربية والتواصل معهن لتحقيق أهداف الدراسة وآليات تنفيذها.
- تحديد الحصص اللازمة لتطبيق الدراسة، حيث طبق البرنامج في(9) أسابيع بواقع(3و4و5) حصص أسبوعياً، وبلغ مجموع الحصص (40) حصة.

- تطبيق اختياري الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تدريس المجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج التعليمي المطور، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان.
- تطبيق اختباري الاستيعاب القرائي والتعبيرالكتابي بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- التوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها، وتفسيرها، والتأكد من فاعلية البرنامج، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: **المتغير المستقل**، وله مستويان:

أ) البرنامج التعليمي القائم على تطوير معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة، الذي دُرس للمجموعة التجريبية.

ب) البرنامج الاعتيادي في التدريس، المعتمدة على البرنامج الرسمي لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، ودُرس للمجموعة الضابطة.

ثانياً: **المتغير التصنيفي**: الجنس وله مستويان: ذكور (الطلاب)، وإناث (طالبات)

ثالثاً: **المتغيرات التابعة:**

أ) الاستيعاب القرائي.

ب) التعبير الكتابي.

تصميم الدراسة:

استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي الذي يتمثل في اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية

والأخرى ضابطة. يمكن التعبير عن الدراسة بالآتي:

حيث إن:

G1: 01 02 x 01 02

G2 : 01 02 _ 01 02

G1 : المجموعة التجريبية.

G2 : المجموعة الضابطة.

X : المعالجة باستخدام البرنامج التعليمي.

– : البرنامج الاعتيادي.

01: اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي من إعداد الباحث.

02: اختبار التعبير الكتابي القبلي والبعدي من إعداد الباحث.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي هدفت إلى تطوير معايير معاصرة، وبناء برنامج في ضوء المعايير المعاصرة وقياس كفاية البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها. وفيما يأتي نتائج الدراسة بناء على أسئلتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على المعايير المعاصرة لقياس تحسن القراءة لدى الطلبة؟

تكون البرنامج التعليمي من مجموعة من المعايير والمواصفات اشتقها الباحث من مصادر متعددة، ومنها الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (Pirls). بحيث ألفت جميعها معايير هي عبارة عن خطوط موجهة وأهداف تتفق والتوقعات الدولية، وتحدد المهارات التي على المتعلم أن يكتسبها ويتقنها، ويكون قادراً على توظيفها، وذلك لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في سلطنة عُمان، وتضمن البرنامج أهدافاً، ومحتوى واستراتيجيات تعليمية، وأنشطة، وتقويماً.

وقد تضمن البرنامج التعليمي على جملة من النصوص المتنوعة ذات الطابع السردي الأدبي. وهي عبارة عن قصص من التراث ومن كتب الأطفال الحديثة ونصوص ذات طابع معلوماتي تضمنت مختلف فروع المعرفة المختلفة، صيغت بلغة سهلة ومبسطة تتناسب و المرحلة العمرية لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واشتمل البرنامج على مجموعة من طرائق التدريس كالعصف الذهني والحوار والمناقشة، تضمنت أنظمة تعلم جماعية وفردية ومعلم يتمتع بالفاعلية ليقوم بتقويم المهارات اللغوية لطلبة ومدى استيعابهم للمفاهيم العامة.

وكذلك تضمن البرنامج على دليل للمعلم فيه إجراءات تدريس مقترحة ومقدمة نظرية عن الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي ومسوغات بناء البرنامج وأسسه وأهدافه للطالب وللمعلم وإجراءات التقويم، ونبذة عن المعايير المعاصرة وتحدد المستفيدين من البرنامج بطلبة الصف الرابع الأساسي، وقد عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لبيان صدقه، وتم تحديد زمن التنفيذ في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2010–2011)، وقد عُرض البرنامج مفصلاً في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي:

ينص السؤال الثاني على الآتي: هل هناك اختلاف في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة يعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة و البرنامج الاعتيادي) ؟

وينص السؤال الثالث على الآتي: هل هناك تفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة، والبرنامج الاعتيادي) فـــي تحسين الاستيعاب القرائي ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، وفقا لمتغيري البرنامج التعليمي:(البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءةوالبرنامج الاعتيادي)، والجنس (ذكور، إنـــاث)، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي وعلاماتهم القبلية تبعاً لمتغيري البرنامج التعليمي والجنس.

البرنامج	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادي	ذكور	15	14.47	6.68	19.07	5.68
	إناث	17	16.59	8.72	19.71	6.63
	المجموع	32	15.59	7.78	19.41	6.11
القائم على معايير معاصرة	ذكور	16	13.19	8.89	22.94	6.89
	إناث	17	17.12	8.41	27.18	6.35

	المجموع	33	15.21	8.74	25.12	6.86
المجموع	ذكور	31	13.81	7.80	21.06	6.53
	إناث	34	16.85	8.44	23.44	7.43
	المجموع	65	15.40	8.22	22.31	7.06

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفـراد الدراسـة علـى اختبـار الاستيعاب القرائي البعدي، للمجموعة التي درست باستخدام البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة قد بلغ (25.12)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفـراد الدراسـة الذين درسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي والذي بلغ (19.41) كما بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الإناث (23.44)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة مـن الذكور والذي بلغ(21.06)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالـة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الثنـائي المـصاحب (ANCOVA)، لأثر البرنامج والتفاعل بينه وبين الجنس. الجدول (3) يبين نتائج التحليل.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي تبعا لمتغيري البرنامج والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1113.052	1	1113.052	47.743	0.000
البرنامج	557.108	1	557.108	23.896	0.000
الجنس	11.941	1	11.941	0.512	0.477
البرنامج × الجنس	28.663	1	28.663	1.229	0.272
الخطأ	1398.819	60	23.314		
المجموع		64			

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج التعليمي بلغت (23.896)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية

الصفرية الأولى التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسط درجات الطلبة في الاستيعاب القرائي، يعزى إلى البرنامج التعليمي(البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي).

ويتضح من الجدول (3)، أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين البرنامج والجنس بلغت (1.229)، وبمستوى دلالة يساوي (0.272)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية، التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في الاستيعاب القرائي يعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي). كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعا لمتغيري البرنامج والجنس .

البرنامج	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الاعتيادي	ذكور	15	19.55	1.25
	إناث	17	19.09	1.17
	المجموع	32	19.32	0.86
القائم على معايير معاصرة	ذكور	16	24.08	1.22
	إناث	17	26.29	1.18
	المجموع	33	25.19	0.84
المجموع	ذكور	31	21.82	0.88
	إناث	34	22.69	0.84
	المجموع	65	22.25	0.60

يلاحظ من الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة بلغ (25.19)، في حين بلـــغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام البرنامج الاعتيادي (19.32)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم علـــى معـــايير

معاصرة لقياس تحسن القراءة مما يؤكد أثر البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحـــسن القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة مقارنة بالبرنامج الاعتيادي.

ثالثا : النتائج المتعلقة بالتعبير الكتابي:

ينص السؤال الرابع على الآتي: هل هناك اختلاف في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة يعزى إلى البرنامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسنالقراءة والبرنامج الاعتيادي)؟

وينص السؤال الخامس على الآتي: هل هناك تفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي) في تحسين مهارات التعبير الكتابي؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي، وفقا لمتغيري، البرنامج التعليمي: (البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي)، والجنس (ذكور، إناث)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري البرنامج التعليمي والجنس .

البرنامج	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادي	ذكور	15	11.40	6.71	14.27	7.64
	إناث	17	16.59	5.84	18.24	4.44
	المجموع	32	14.16	6.70	16.38	6.37
القائم على معايير معاصرة	ذكور	16	13.06	6.44	22.06	6.69
	إناث	17	15.59	8.19	23.41	7.74
	المجموع	33	14.36	7.39	22.76	7.17
المجموع	ذكور	31	12.26	6.52	18.29	8.08
	إناث	34	16.09	7.02	20.82	6.74
	المجموع	65	14.26	7.00	19.62	7.46

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي، الذين درسوا باستخدام البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة قد بلغ (22.76)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي والذي بلغ (16.38)، كما بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد

الدراسة من الإناث (20.82) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور والذي بلغ (18.29)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالـــة عنـــد مستوى الدلالة (α = 0.05) تم إجراء تحليل التباين الثنائي المـــصاحب (ANCOVA)، لأثـــر البرنامج والتفاعل بينه وبين الجنس. الجدول (6) يبين نتائج التحليل.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي تبعاً لمتغيري البرنامج والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1758.555	1	1758.555	105.251	0.000
البرنامج	628.007	1	628.007	37.587	0.000
الجنس	1.935	1	1.935	0.116	0.735
البرنامج × الجنس	1.15	1	1.15	0.069	0.794
الخطأ	1002.493	60	16.708		
المجموع		64			

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيمة (ف) بالنسبـــة للبرنـــامج التعليمـــي بلغـــت (37.587)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية بـــين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي البعـــدي، وهـــذا يعنـــي

رفض الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في مهارات التعبير الكتابي، يعزى إلى البرنامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقيـــاس تحـــسن القـــراءة والبرنـــامج الاعتيادي).

ويتضح من الجدول (6)، أن قيمة (ف) بالنسبـــة للتفاعل بين البرنامج والجنس بلغت (0.069)، وبمستوى دلالة يساوي (0.794)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في مهارات التعبير الكتابي يعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي(البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي). كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على مهارات التعبير الكتابي البعدي تبعاً لمتغيري البرنامج والجنس .

البرنامج	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الاعتيادي	ذكور	15	16.51	1.08
	إناث	17	16.41	1.01
	المجموع	32	16.46	0.72
القائم على معايير معاصرة	ذكور	16	23.00	1.03
	إناث	17	22.37	1.00
	المجموع	33	22.69	0.71
المجموع	ذكور	31	19.75	0.75
	إناث	34	19.39	0.72
	المجموع	65	19.57	0.51

يلاحظ من الجدول (7) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة بلغ (22.69)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام البرنامج الاعتيادي (16.46)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة مما يؤكد أثر البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة مقارنة بالبرنامج الاعتيادي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج تعليمي قائم على معـــايير معاصـــرة وقيـــاس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، ولتحقيق هذا الهدف تـــم اختيـــار أفـــراد الدراسة قصدياً من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة جميلة بنت ثابت في ولاية الـــسيب، وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين درست إحداهما البرنامج التعليمي المطـــور، ودرســـت الأخرى البرنامج الاعتيادي وفقاً للمنهاج الرسمي لسلطنة عُمان، وبعد أن طبق الباحـــث أداتـــي الدراسة، أسفر تحليل البيانات عن مجموعة من النتائج، ستتم مناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة، في هذا الفصل.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

نص السؤال الثاني على " **هل هناك اختلاف في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة يعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحـــسن القـــراءة والبرنامج الاعتيادي)؟**

أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني وجود فرق ذي دلالة إحـــصائية عنـــد مـــستوى (a=0،05) حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعـــة التجريبيـــة التـــي درســـت باستخدام البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة بلغ (25.19)، في حين بلـــغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درســـت باســـتخدام البرنـــامج الاعتيـــادي (19.32)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم

على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة، مما يؤكد أثر البرنامج القائم على معايير معاصـــرة لقياس تحسن القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة مقارنة بالبرنامج الاعتيادي ويعود ذلك إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة من حيـــث شـــمولية التـــدريبات التطبيقية، والنصوص المتنوعة، التي كانت جميعها تخدم الاستيعاب القرائي.

ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية، إلى البرنامج التعليمي القائم علـــى المعـــايير المعاصرة الذي تميز بتنوع الاستراتيجيات التدريسية، وتنوع الأنشطة والتدريبات المقدمة لطلبة المجموعة التجريبية، وممارسة أشكال متعددة من الأنشطة الصفية المتنوعة بعد قراءة النصوص المختلفة، التي ركزت على تنمية قدرات إبداعية لدى الطلبة من خلال نقد شخصيات النصوص واستخلاص الحِكَم والعِبَر المستوحاة منها.

وأدى توظيف الوسائل والإيضاحات التعليمية إلى استثمار قدرات الطلبة العقلية باعتبارها محوراً لعملية التعلم، وإبراز دور هذه الوسائل قبل البدء بالسرد القصصي، وفي أثنائه وبعـــده. حيث اعتمدت نصوص البرنامج التعليمي وكذلك الأسئلة المصاحبة على تشجيع التفكير كأسلوب تدريب وتحليل واستنتاج وتقويم واستقراء واستدلال. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما يتصف به تطبيق البرنامج التعليمي المطور من اعتماده على معايير محددة. وللنصوص المتنوعة الجاذبة القريبة من بيئة الطلبة، حيث لاحظ الباحث أن الطلبة ينخرطـــون بقـــوة فـــي مناقـــشة أفكـــار النصوص المتنوعة التي لامست ميول الطلبة، وتعالج احتياجاتهم، كانت من الـــدوافع المهمـــة لتعزيز المشاركة بالحوار والنقاش بينما تدور أكثر حصص القراءة في المناهج التقليدية حـــول موضوعات لا تتصف بالتنوع، فقد أثرى تنوع النصوص النقاش والتحليل والمشاركة في قراءة النصوص في مستويات مختلفة.

وقد لاحظ الباحث أن موضوعات القراءة المختلفة كانت من الدوافع المهمة لتعزيز المشاركة في النقاشات. وقد أسهم طول النصوص المناسب لطبيعة البرنامج في توسيع مجال ممارسة مهارات الاستيعاب القرائي.

حيث تم توظيف البرنامج التعليمي في تحسين القدرة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلبة، ومن أجل ذلك تم الاستناد إلى برنامج لتعليم القراءة قائم على أبعاد القدرة القرائية، وبحيث أفضي هذا التصور إلى إتاحة الفرصة للطلبة للتدريب على مهارات قرائية أدائية باستخدام أمثلة وتطبيقات من محتوى نص القراءة، ويتاح للطلبة استخدام الخصائص النصية لاكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار والمعاني الواردة في النص والوصول إلى مستويات من الاستيعاب القرائي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية التي تشير إلى زيادة واضحة في التحصيل مع دراسات عدة منها دراسة مصطفى (2011)، التي توصلت إلى أن البرنامج التعليمي القائم على معايير شهادة جامعة كمبردج كان له أثر في تنمية مستوى مهارات الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ودراسة البركات (2010) التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة، ودراسة الوحيدي والهاشمي (2010) التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية في الاستيعاب القرائي ودراسة العويدي (2010)، التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام القصة المحوسبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، ودراسة الكندي(2008) التي أظهرت تحسناً في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

الذي ينص على " **هل هناك تفاعل بين الجنس ونوع البرنـــامج التعليمـــي (البرنـــامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة، والبرنامج الاعتيادي) في تحسين الاستيعاب القرائي؟**

بالنظر إلى النتائج المترتبة على السؤال الثالث، يتضح عدم وجـــود فـــرق ذي دلالـــة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، بين مجموعتي الدراسة، يعزى للتفاعل بين البرنـــامج التعليمي والجنس، فقد بلغت قيمة ف (1.229) وبمستوى دلالة يساوي (0.272)، وهي غير دالة عند مستوى (0.05)؛ مما يعني أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكراً أو أنثى في البرنامج، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين الطلبة أنفسهم، لذا فمـــن الممكن أن تكون قدراتهم على تحسين الاستيعاب القرائي متشابهه، وقد يعود عدم وجود فـــرق دال بين الذكور والإناث في تحسين الاستيعاب القرائي إلى انتماء الطلبة أفـــراد الدراســـة إلـــي مرحلة عمرية واحدة، ومستوى صفي واحد، ودرسوا معاً من الصف الأول إلى الرابع، ودرسوا المفردات نفسها في بيئة تعليمية واحدة.

إن تبني البرنامج التعليمي للمعاييرالمعاصرة، قد ساعد في تدعيم مخرجات البرنامج، إذ مارس الطلبة القراءة الفاعلة وفهم مضامينها المباشرة وغير المباشرة، وسمح للطلبة المـــشاركة بأرائهم الخاصة، كل هذا جعل حصص القراءة تبدو فاعلة وحيوية ونابضة بالحياة.

لقد أتاحت طرائق التدريس الحديثة التي تضمنها البرنامج الفرصة المناسبة للطلبـــة كـــي يعبروا عن أنفسهم، وأن يعززوا من ثقتهم في التفاعل مع النصوص المتنوعة.

إن استخدام البرنامج التعليمي المطور قد أدى إلى تعزيز رغبة الطلبة في حـــصة اللغـــة العربية، وأدى إلى التنوع في الأساليب والأنشطة وإلى المشاركة الفاعلـــة للمتعلمـــين، وإلـــى

الاستقلالية والمبادرة للتطوير الذاتي لدى المدرسين، وإلى تطوير قدراتهم على تصميم المـــنهج والتدريس واتخاذ القرارات.

كما أظهرت النتائج أن متوسط درجات الإناث كان أعلى من متوسط درجـــات الـــذكور، غير أن هذا الفرق كان غير دال إحصائياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراســـة مـــن الاناث (23.44) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (21.06).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الطالبات بالقراءة وممارستها بشكل أوســـع مـــن الطلاب، ويعزو الباحث الفرق إلى أن الطالبات أكثر اهتماماً بالمادة العلمية والتحصيل الدراسي من الطلاب، ويبدين اهتماماً كبيراً بالواجبات والتدريبات والنقاشات الدائرة في الفصل لإثبـــات أنفسهن أمام زميلاتهن ومعلمتهن، وكل ذلك يؤثر إيجابياً في تحصيلهن الدراسي.

وتدل نتائج السؤال الثالث، على حصر التأثير نحو البرنامج التعليمي، وبذلك يتأكد قـــوة البرنامج وفاعليته ودلالته في تحييد المتغيرات الجانبية، وفي قدرته على التفاعل بإيجابية لمتغير الجنس، إن البرنامج قدم نصوصاً تناسب الذكور والإناث.

وتتفق نتائج الدراسة هذه مع نتائج دراسات عديدة أثبتت فاعلية برامج تعليمية مقترحة في تحسين الاستيعاب القرائي مثل دراسة مصطفى(2011) ودراسة البركـــات (2010)، ودراســـة العويدي (2010)، ودراسة رجب (2009)، ودراسة الضنحاني (2008)، واختلفت مع دراســـة الكندي (2007)،التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور، واختلفت مع دراسة الوحيدي والهاشمي (2010) التي أظهرت وجود تفاعل بين البرنامج والجنس ولصالح الأناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:

نص السؤال الرابع على الآتي: **هل هناك اختلاف في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة يعزى إلى البرنامج (البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي)؟**

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة بلغ (22.69)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام البرنامج الاعتيادي (16.46). وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة وهو يؤكد أثر البرنامج القائم على معايير معاصرة لقياس تقدم القراءة في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة مقارنة بالبرنامج الاعتيادي.

ويمكن أن يُستَدل من هذه النتائج على أثر البرنامج التعليمي المطور في تدريب الطلبة على مهارات التعبير الكتابي المختلفة، وإلى التفاعل الإيجابي بين الطلبة أنفسهم، وماتضمنه من فرص مارس بها الطلبة التعلم بالكتابة، وتزيد من فرص المشاركة الفعالة لهم. لقد كشفت نتائج الدراسة عن قدرة الطلبة في التعبير الكتابي على توظيف الخبرات والمعارف التي اكتسبوها في مواقف تعليمية جديدة، وزادت من أهمية التعبير الكتابي لدى الطلبة في الصف الرابع الأساسي

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي المطور وفرَ جواً إيجابياً حفز الطلبة ودفعهم إلى التعبير عن المعلومات الجديدة والإضافة عليها، وثم الكتابة بشكل يجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم، وشائقة وزادت من مهارات المشاركة الفاعلة للطلبة، ويعزو الباحث هذه النتيجة للبرنامج التعليمي المطور بما أتاحه للطلبة من فرصة للشعور بالحيوية والنشاط والثقة

بالنفس عند عملهم في مجموعات متعاونة حيث إبداء الآراء، وتعدد البدائل واختيـــار أفـــضلها، وتنوع التدريبات وصحائف الأعمال وقيام الطلبة بالأنشطة الإثرائية بأنفسهم أو بالتعـــاون مـــع زملائهم في أثناء تطبيق الدرس، إلى جانب البعد عن الرتابة، وزيادة درجة استقلال التفكيرعند الطلبة، دفعهم ذلك إلى الكتابة، وتقديم ما لديهم للتعبير عن أنفسهم بشكل أفضل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سعي البرنامج التعليمي لتطـــوير قـــدرة الطلبـــة علـــى التخطيط لكتابة المعلومات بطريقة تتصف بالـــسلاسة وصـــحة العبـــارة والمعلومـــة، ووحـــدة الموضوع، ونمت قدرة الطلبة على استكشاف أفكارهم وتطويرها، وكذلك إلـــى كتابـــة الطلبـــة نصوصاً يستكشفون فيها موضوعات مستخدمين فيها الخيال وتنوع الأسلوب لشد انتباه القارئ، وبالإضافة إلى ذلك، فإن معايير التعبير الكتابي المعاصرة هدفت إلى تحسين قدرة الطلبة علـــى إنتاج نص معلوماتي قدم شروحاً وتفسيرات.

واستطاع البرنامج التعليمي أن يحدد أهمية التعبيرالكتابي في أنها وســيلة الاتـــصال مـــع الآخرين، سواء بين الأفراد أو المجتمعات، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كـــان دقيقـــاً وصحيحاً إذ يتوقف على صورة التعبير وصحته ووضوح الاســـتقبال اللغـــوي، والبُعـــد عـــن الغموض والتشويش.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات أثبتت فاعلية برامج تعليمية مقترحة في تحسين مهارات التعبير الكتابي مثل دراسة الحويفي(2009)، والـــشمري (2009)، والعـــامري (2008)، ونصرومناصرة (2008)، واختلفت مع دراسة الصوص والطوالبة (2010)، التي لم يظهر في نتائجها تأثيرٌ للبرنامج التعليمي في تحسين مستوى الطلبة في التعبير الكتابي.

مناقشة نتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس:

نص السؤال الخامس على الآتي: **هل هناك تفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي) في تحسين مهارات التعبير الكتابي؟**

أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التعبير الكتابي البعدي يعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على معايير معاصرة لقياس تحسن القراءة والبرنامج الاعتيادي) وذلك بنسبة تفاعل بين البرنامج والجنس بلغت (0.069) وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي المطور لم يتأثر بالعامل التفاعلي بين الجنس والبرنامج التعليمي، وهو ما يساعد الباحث على إرجاع الفرق الجوهري بين أداء المجموعتين على اختبار التعبير الكتابي لصالح البرنامج التعليمي المطور.

وقد أظهرت نتائج السؤال الخامس عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج قدرة البرنامج على التفاعل بإيجابية متجاوزاً الاختلاف الناتج عن الجنس،

ويرى الباحث أن تزويد الطلبة بمهارات التعبير الكتابي، وتدريبهم عليها بشكل متواصل أسهم في تقويم الطلبة لكتاباتهم.

وقد لاحظ الباحث أن الربط بين تحسين مهارات الاستيعاب القرائي وتحسين مهارات التعبير الكتابي، جعل الطلبة (لاسيما في الأسئلة الإنشائية) أكثر فاعلية ونشاطاً، إن نصوص البرنامج القرائية التي استهدفت تحسين الاستيعاب القرائي، اختيرت لتمثل اهتمامات القرّاء الصغار (ذكوراً وأناثاً) في البحث عن نصوص سردية أدبية ونصوص معلوماتية، ولذلك حرص البرنامج التعليمي المطور، على تعزيز الصلة بين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي

عن طريق مجموعة واسعة من الأسئلة الإنشائية في محور الاستيعاب القرائي، واختيار تدريبات ترتبط بذلك في تدريبات التعبيرالكتابي، وهو منهج ركز عليه البرنامج التعليمي المطـور فـي التعبير المستند الى الأفكار المستخرجة من النصوص القرائية، ويتجنب النقل المباشـر، وهـذا اتجاه تفتقر إليه الأساليب التقليدية في تدريس التعبير الكتابي.

وقد أظهرت النتائج أن البرنامج التعليمي ركز على المستوى المتميز الذي زوّد الطلبـة (الذكور والإناث) بما يحتاجونه مستقبلاً في حياتهم الخاصـة والمهنيـة فـي القـرن الحـادي والعشرين، ولذا فقد عمدَّ إلى إرساء القدرة على التفكير النقدي المنهجي، وسـعى إلـى تنميـة الرغبة في البحث وتنمية مهارة التفكير المنطقي لدى الطلبة، وذلك تأكيداًعلى اكتسابهم القـدرة على حل المشكلات، وممارسة العمل الإبداعي الخلاق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات أثبتت فاعلية برامج تعليمية مقترحـة في تحسن مهارات التعبير الكتابي مثل الشمري (2009) والعامري (2008)، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة البرزنجي (2006) والخـصاونة (2005) وشـبيب (2005) والخمايـسة (2003) في أن نتائج الدراسات السابقة قد أشارت إلى تفوق الأناث على الذكور، في حـين أن العامل التفاعلي بين البرنامج والجنس لم يترك أثراً في الدراسة الحالية. واختلفـت أيـضاً مـع دراسة نصر (1995) التي توصلت نتائجها إلى تفوق الذكور على الأناث.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

- تضمين المناهج والكتب الدراسية والأدلة المدرسية المعايير المعاصرة التي توصلت إليها الدراسة.
- عقد دورات تدريب للمعلمين حول معايير الاختبارات الدولية.
- الإفادة من دليل المعلم الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة الحالية في مناهج إعداد مدرسي اللغة العربية، في دورات التدريب في أثناء الخدمة.
- إجراء المزيد من الدراسات عن واقع المعايير المعتمدة في تدريس اللغة العربية في مدارس وزارة التربية والتعليم العُمانية.
- الإفادة من قائمتي مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي في دراسات جديدة.
- الإفادة من بعض محاور تعليم الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي ومن النصوص السردية والمعلوماتية في تأليف مناهج اللغة العربية الرسمية للحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو أصفر، رزق رمضان. مخلوف، محمود.(1998). **دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي**. وزارة التربية والتعليم: الأردن.

البجة، عبدالفتاح حسن .(1999). **أصول تدريس العربية: بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا:** عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البجة، عبدالفتاح حسن .(2001). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها:** العين. دار الكتاب الجامعي.

البرزنجي، هاشم.(2006). **مدى تمكن تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية،جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

البركات، علي أحمد .(2010). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، السعودية. 2 (11) ، 391-451.

البطاشي، خليل .(2010)، **برنامج أقرأ وأفكر**:عمان. دار دوبونوللنشر.

بني ياسين، محمد فوزي.(2010)، أثر أنموذج تعليمي مقترح قائم على عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الوظيفية (الرسالة الرسمية والتلخيص) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر، (107)، 166-189.

بهلول، حسن سيد .(2003). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (18)، 149 ــ 280.

التل، شادية .(1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **مجلة أبحاث اليرموك**، 7 (4)، 10 - 42.

تيغزة، أمحمد . (2003). **كتاب القراءة للصف الثالث متوسط من النظام التعليمي الفرنسي : دلالاته القيمية والتربوية والثقافية** . الرياض، بحث مقدم لندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، المنعقدة في جامعة الملك سعود، استرجع بتاريخ 20ــ2003/5/21 م، مستل من www.arabicl.ksu.edu.sa/portal//ConferencesSupload/222.doc

جامعة السلطان قابوس . (1991). **توصيات ندوة عوامل النهوض باللغة العربية في لتعليم العام**. مسقط: منشورات جامعة السلطان قابوس.

الجرف، ريما. (2002) . **دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. الرياض.

الجرف، ريما .(2010) . **فهم المقروء**، http://knol.google.com/k مستل في 4/ 10/ 2010

جروان، فتحي عبدالرحمن .(2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**.العين: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، حمد حمود .(2003). **تقويم مستوى الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريسية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

حافظ، وحيد السيد .(2008). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات في المناهج طرق التدريس**. مصر (132)، 224-271 .

حبش، زينب .(2010).**القراءة الإبداعية** موجود على الانترنت .WWW. Zeinub-hubush مستل بتاريخ، 29 -12-2010

حبيب الله، محمد .(2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: عمان**، دار عمار للطباعة والنشر.

الحجاج، بهجت سعود خليل .(2002). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والتقيمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة**، رسالة ماجستير،غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية :الأردن.

الحجوج، صالح عبد القادر .(2003). **فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك**. أطروحة دكتوراه،غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

حسين، مختار الطاهر .(2010). **التعبير والتحرير للأطفال**، الرياض: مكتبة العبيكان.

الحوسني، نورة .(2003). **تقويم كتاب المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحويفي، ياسر بن سعود .(2009). **أثر برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية:الأردن.

خصاونة، رعد علي .(2005). **أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها.** أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العُليا: الأردن.

الخمايسة, إياد .(2003). **بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية،جامعة عمان العربية للدراسات العُليا: الأردن .

دايرسون، مارغريت .(2003). **تعليم القراءة:** السعودية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

دايرسون، مارغريت .(2004) .**استراتيجيات للاستيعاب القرائي:استراتيجية (تنال القمر)، واستراتيجية الجدول الذاتي:** الدمام. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الدلابيح، محمد .(1999). **لسانيات النص في لغة الكتابة: طلبة العربية نموذجاً**. رسالة ماجستير ،غير منشورة، كلية التربية،جامعة اليرموك: الأردن.

رجب، ثناء .(2009). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (142)، 47 ــ 93.

سلطان، سلوى بنت عبد الأمير.(3009) . **الضعف في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مسقط: مظاهره وأسبابه.** رسالة ماجستير،غير منشورة، جامعة القديس يوسف: بيروت.

السيد، محمود .(1997). **في طرائق التدريس.** دمشق: منشورات جامعة دمشق.

شبيب، ختام .(2005). **أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية،جامعة عمان العربية للدراسات العليا:الأردن.

شحاتة، حسن .(1997) . **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، زينب .(2005). أثر استراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (46)،117 – 143.

الشمري، زينب حسين .(2009) . فاعلية كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، (153)، 120 – 176.

الشيخ، عمر .(2001). **المناهج في المراحل الأساسية، دراسة تقويمية:** الأردن،المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

الصارمي، عبدالله محمد. إبراهيم وعلي محمد.(2004). القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

بسلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين: البحرين.5(4)، 233-249 .

الصوص، سمير والطوالبة، محمد .(2010). أثر برنامج حاسوبي في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى الصف التاسع الأساسي/عمان.**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. جامعة دمشق. 8 (1)، 12-43.

طعيمة، رشدي .(1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الظنحاني، راشد أحمد .(2008). **فاعلية برنامج تعليمي لغوي في الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات**. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد .(2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** :الأردن، دارالمسيرة .

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري .(2009). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**: الاردن. دار المسيرة.

العامري، سعيد .(2000). **تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوة** . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي،خالد عبد الكريم .(2003). **مهارات في اللغة والتفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الوهاب، صغرى أحمد .(2001). **بناء نموذج تقدير أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين:البحرين.

العبدلي، سيف .(2002). **فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الإعدادية في سلطنة عُمان**. رسالة ماجستير،غيرمنشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

العبيدي، خالد.(2003). **تقويم النصوص الشعرية في كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة العُليا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.

عبيدات، يوسف .(1991). **أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية،جامعة اليرموك: الأردن.

العجمي، عبدالعزيز.(2009). **مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مهارات التحدث اللازمة لهم**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

عصر، حسني .(1999). **القراءة وتعلمها:** الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عصر، حسني .(2005). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية:** الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

العلوان، أحمد فلاح والتل، شادية أحمد. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب، **مجلة جامعة دمشق**، 26 (3)، 367- 404.

عمار، سام .(2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

عمرو، منى محمد .(2002). **أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية: الأردن.

عودة، أحمد والخليلي، خليل .(2000). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**: أربد. دار الأمل للنشر والتوزيع.

العويدي، حامد .(2010) أثر القصة المحوسبة في الاستيعاب القرائي لدى أطفال الصف الثاني الأساسي. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**: الإمارات. 7 (1)، 93-117.

العيسري، عامر .(2001). **تقويم الأناشيد والمحفوظات المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير أدب الأطفال**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

العيسوي، جمال مصطفى .(2002). فاعلية استخدام أسلوب ملفات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (16)، 126 -161.

غباشنة، يسري .(1994). **أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الغزو، عماد وطيبي، سناء والسرطاوي، عبد العزيز .(2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، (22)، 45-64.

غناج، دوري.(2006). التدعيم: إستراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية، **تعليمية اللغة العربية**، بيروت، (3) ،81-112.

القضاة، باسل .(1997). **أثر طريقة التعلم والتعليم التعاوني في تنمية التفكير عند طلاب الصف العاشر في الأردن**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية،جامعة اليرموك: الأردن.

القليني، عاطف .(2000) . **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لطلبة الصف الخامس الابتدائي**. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية: مصر

قطامي، يوسف و الروسان، محمد .(2005).**الخرائط المفاهيمية:** الاردن ، دار الفكر.

الكندي، ريا بنت سيف .(2008) **أثر استخدام إستراتيجية مراقبة الذات في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة مسقط**. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

المثاني، أحمد مصطفى .(1995). **أثر التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي،** رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

مجاور، محمد صلاح الدين علي .(2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المرسي، وجيه .(2011). **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.** القاهرة، موجود على – http://drwageeh.jeeran.com/ بتاريخ2011/2/1.

مصطفى، احمد فايز .(2011). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان،** أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية: الاردن.

مقدادي ،محمد .(1992). مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء بأقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية، **مجلة جامعة اليرموك**، 8 (1)، 129–150

مكتب التربية العربي لدول الخليج .(2009). **الدراسة الدولية للتقدم في القراءة، دراسة PIRLSماهيتها، أهميتها، سبل الاستفادة منها**، الرياض: السعودية.

الملا، بدرية سعيد والمطاوعة، فاطمة محمد .(1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (12)، 12–66.

مناصرة، يوسف .(2006). معايير التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، (113)، 186 – 223.

مور ،مندلي .(2001). **تطوير مهارتي تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى**، العين: دار الكتاب الجامعي.

الناقة، محمود كامل. (1998). **الإطار المهاري الإجرائي لتطوير تعليم التعبير الشفهي والتعبير التحريري في المدرسة العربية.** المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس(مناهج المرحلة الثانوية الواقع واستراتيجيات التغيير)، الكويت. 430–443.

النصار، صالح و الروضان، عبدالكريم. (2007). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. **مجلة رسالة الخليج العربي التربوية**، (114)، 13 ــ57.

نصر، حمدان .(1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر.قطر، (4)،199-235.

نصر، حمدان .(1996) أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، **المجلة العربية للتربية**. تونس 16 (1)، 650-694.

نصر، حمدان .(1999) آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسائية والتربوية**. 15 (3)، 223- 277.

نصر، حمدان. ومناصرة، يوسف عثمان .(2008). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **المجلة العربية للتربية**، 28(2)، 84- 110.

نصيب، هلاهل حسن .(2002). **فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي**، جامعة البحرين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، البحرين.

الهاشمي، عبدالله بن مسلم .(1995). **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد .(2004). معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (34)، 81-105.

الهاشمي، عبد الرحمن.(2006). **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**:عمان. دار المناهج.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة .(2007). **دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**: عمان، الوراق للنشر والتوزيع.

الهزايمة، سامي محمد .(1998). **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق**، رسالة ماجستير، كلية التربية، غير منشورة، جامعة اليرموك:الأردن.

الوحيدي، ميسون .(2008) **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**.أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

الوحيدي، ميسون سليمان والهاشمي، عبدالرحمن .(2010) أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة علوم إنسانية**، (46). مستل من www.alam.nlhtt. بتاريخ 2011/4/15

وزارة التربية والتعليم .(1991). **الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي**. عمان: جمعية عمال المطبعة المركزية.

وزارة التربية والتعليم.(1998). **الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس الأساسي.** الأردن، متوافر على: www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم.(2000). **ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام الدراسي 2000/1999.** الأردن، موجود على: www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم.(2005). **الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان:** سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم.(2008). **دراسة لجنة تطوير الأداء اللغوي(الإصدار الأول):** سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم.(2008). **الدراسة الدولية لقياس مهارت القراءة لطلاب الصف الرابع** : سلطنةعُمان

وزارة التربية والتعليم .(2009). **الملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي:** سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم.(2011). **الدراسة الدولية للتقدم في القراءة(PIRLS) الإطار العام،** مركز الدراسات والاختبارات الدولية: الرياض.

ثانيا: المراجع الأجنبية

-AL-Qatawneh,(2005).**The Effect of the Generative Reading Model on Jordanian Secondary School Students Reading Comprehension and Strategey Awareness in English Unpubleshed doctorate dissertation**, University of Amman Arab for Gradutate Studies.Jordan .

-Anderson , J. R. (1985). **Cognitive phsyology and its implications.** W.H Freaman Company: New York

-Barchers,Suzanne(1994).**Terching Language Art**. West PubilishingCompany.

-Barrett, T.C. (1979). A Taxonomy of reading comprehension. In R.F. Smith & T. C. Barrett, **Teaching Reading in the Middle Grades**. Addison-Wesley Publishing Company.

- Bruce,M.&Robinson, G.(1996).A metacognitive program formproving the word identification and reading comprehension skills of upper primary poor readers. **Paper presented at the ERA- AARE joint conference, Singapore, nov25-29\1996. Retrieved April 5,2003**,From http://www.aare.edu.au\96pap\brucm 96.077

Bimmel, P. & Schooten, E. (2004). The Relationship between strategic - - reading activities and comprehension. **Education Studies in Language and Literature**, 4, 85-102.

- Cerk, (1998). **Emotional intelligence, social etence , and success in high school students**, unpublished masters thesis, western Kentucky , University, Bowling Green .

- Chechter . L . R . (2001). **An Investigation of the Cognitive processes underlying the Melacognitive of text.** Phd.Columbia University.http://www.libumi.com\dissertation\pullcit\3005790

- Clay, M. (1991). **Becoming Literate: The construction of control.** Auckland, New Zealand: Heinemann
.

- Durkin, A. and Dolores. (1995) . **Teaching Them to Read.** New York : Allyn Bacon Company.

- Group of Writers(1993), **Ready to Write** ,Word Book Inc, Chicago

- Goodman, Y and Burke, C. (1988). **Reading Strategies Focus on Comprehension.** New York : Holt, Rinehart and Winstorn .

-Hartman , H. J. (2001) : **Metacognition in Learning and Instruction : Theory , Research , and Practic**e , chapter 3 , The City College of City University of New York .

- Johason‹(2000) Training Reading Comprehensimn in Adequate. Decoders/ Poor Comprehuers: Verbak versusl Strategies .**Journal of Educational Psychology**. Vol .NO.4,PP.772-782

-Monda, L. (1989). **Effect of oral, silent, listening repetitive reading on the fluency and reading comprehension.** Dissertation bstracts International , 50 (12), 3913 –3989.

-Murray , D.M.(1978). **Internal revision : A process of discovery**. In C. Cooper & L . Odell (eds.), Research On Composing. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English .

- Odaf.V.V. (1998). Student Generating Test Items. **Assessment strategy Mathemeatcs teacher** . Vol91.Issue 4.pp 198-203.

-Presslegs, M.& Gaskins, I. (2006) .Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading : How can such reading be developed in students. **Metacognition Learning** , 1,99-113

-Salembier ,G (1999) . Comprehension Strategy that Works . **Journal of Adolescent &Adult literacy** .22(5).386. 9.

-Satterfield, J and Powers, A (1996) ‘‘ Write on: Journals Open to Success’’**Perspectives in Education and Deafness**, Vol. 15, No.2,PP .2-5.

- Schechter. L.R.(2001) . **An Investigaion of the Cognitive Processes Underlying the Melacognitive of Text.** Phd. Columbia university. http://www.libumi.com\dissertation\pullcit\3005790

- Tompkins, Gail E. (1997). **Literacy for the 21st century: A balanced-approach.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Wells Carol (2002). **Motivational techniques for improving reading:**Eric:35456 comprehension levels on students in 9th grade**.** Available at: www.yale.edu/ynhti/curriculum

- Wood. T.& w.l. wood.(1988). Assessing Potential Difficulties in Comprehension Fourth Grand Textbooks**.**woods science **Education Dissertation Abstract International**

-Yoakam, g. A. (1995). The development of Comprehension in the middle grades: Current problems of reading instruction. **Seventh Annual Conference of Reading**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 28-35.

- Zamel, Vivia (1992). Writing Ones Way into Reading. **TESOL. Quarterly,** 26(3). Autumn.p402.

- Zeilik, M.: et al (1998): Conceptual Astronomy]]: Replicating Conceptual gains, probing Attitude changes across Three Semesters. **Journal of physics**, Vol. 65 , No . 10

- Internet sites resources:-

- http://www.sec.gov.qa 2010/7/15 بتاريخ
- http://www.education.gov .qa\content\resources\detail\34521 بتاريخ 2010/10/23
- http://pirls.bc.edu

الملحق (1)

أسماء محكمي أدوات الدراسة والبرنامج التعليمي

الرقم	الاسم	مكان العمل	التخصص
1	أ.د عمر فايز العطاري	جامعة السلطان قابوس	أستاذ اللغة الإنجليزية وطرائق تدريسها
2	أ. د نعيمة حسن جبر	جامعة السلطان قابوس	أستاذ مناهج البحث التربوي
3	أ.د وجيهة ثابت العاني	جامعة السلطان قابوس	أستاذ الإدارة التربوية
4	د. الحواس المسعودي	جامعة السلطان قابوس	أستاذ اللغة العربية المشارك
5	د. سليمان الغتامي	جامعة السلطان قابوس	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المساعد
6	د. عبد الحميد سعيد حسن	جامعة السلطان قابوس	أستاذ القياس والتقويم المشارك
7	د. عبدالرحمن السفاسفة	جامعة نزوى	مدرس مناهج اللغة العربية
8	د.علي شرف الموسوي	جامعة السلطان قابوس	أستاذ تكنولوجياالتعليم المشارك
9	د. علي مهدي كاظم	جامعة السلطان قابوس	أستاذ القياس والتقويم المشارك
10	د. محمد العقلة	وزارة التربية والتعليم العُمانية	استشاري تدريب اللغة العربية
11	د. محمد كلمور	جامعة السلطان قابوس	مدرس مناهج البحث التربوي
12	د. معصومة العجمية	وزارة التربية والتعليم العُمانية	خبيرة تربوية(لغة عربية)
13	د. يسرية آل جميل	وزارة التربية والتعليم العُمانية	خبيرة تربوية(لغة عربية)
14	حميد االحجري	الجامعة العربية المفتوحة	محاضر لغة عربية
15	سلوى بنت عبد الأمير	مدرسة مدينة السلطان قابوس	مديرة مدرسة خاصة
16	سمية السليماني	وزارة التربية والتعليم العُمانية	مديرة دائرة تطوير مناهج اللغة العربية
17	عائشة الدرمكية	الجامعة العربية المفتوحة	محاضرة لغة عربية
18	فخري النجار	كلية التصميم، سلطنة عُمان	محاضر لغة عربية
19	محمد القطيطي	وزارة التربية والتعليم العُمانية	موجه أول لغة عربية
20	نايلة البلوشي	وزارة التربية والتعليم العُمانية	موجه لغة عربية

الفاضل /.........................المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

الموضوع: مهارات الاستيعاب القرائي.

يجري الباحث دراسة بعنوان " "تطوير برنامج تعليمي قائم على معـــايير معاصـــرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة"، ومن بين متطلبـــات الدراسة تحديد مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة لطلبة الصف الرابع الأساسي، والتي يهـــدف الباحث إلى تحسينها من خلال بناء برنامج تعليمي يستند إلى معـــايير معاصـــرة، ومـــن بـــين متطلبات الدراسة إعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي. الرجاء إبداء ملاحظاتكم مع تعديل أو إضافة ما ترونه مناسباً من حيث:

1ــ مدى أهمية المهارة لطلبة الصف التاسع الأساسي.

2ــ مهارات ترون إضافتها.

3-إضافة أو حذف أية مهارة ترونها مناسبة

4- مدى ملاءمة الصياغة اللغوية.

و لكم جزيل الشكر

الباحث

زياد محمد نوفل

مهارات الاستيعاب القرائي	وضوح الصياغة اللغوية		مدى انتماء المهارة لمستوى الاستيعاب الذي صنفت فيه		مدى مناسبة المهارات لطلبة الصف الرابع الأساسي		التعديل المقترح
	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	
أولا : **الاستيعاب الحرفي ويشمل :**							
1- **التركيز على المعلومات التي يتضمنها النص واسترجاعها. ويشمل:**							
أ) تحديد المعلومات التي تتعلق بالهدف الرئيسي من القراءة.							
ب) البحث عن معاني المفردات أو الجمل.							
ج) معرفة خلفيات النص (كالزمان أو المكان).							
د) إيجاد الأفكار الرئيسة في النص .							
ثانياً : الاستيعاب الاستنتاجي ويشمل :							
1) **تكوين وإنشاء استدلالات**							

واستنتاجات مباشرة من النص							
أ) الاستدلال بالأحداث الموجودة في الـــنص بحيث ان كل حدث يسبب الحدث الأخر.							
ب) معرفة الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الأحداث							
ج) تحديد الضمائر ودلالتها							
د) تعريف التعميمات الواردة بالنص.							
ه) وصـــف العلاقـــة بـــين الشخـــصيات وتوضيحها.							
2) تفسير المعلومات والافكار ودمجها .							
أ) تمييز الموضوع العام الذي بعرضـــه النص .							
ب) التفكير في بدائل لتصرفات الشخصيات .							

ج) مقارنة المعلومات والأفكار في النص .							
د) تفسير وتحليل الجو العام للنص.							
ثالثاً: الاستيعاب النقدي (التقويمي)							
1) تقويم المحتوى واللغة وعناصر اللغة							
أ) النص أداة لنقل الأفكار والمعلومات .							
ب) تقييم النص وإحداثه.							
ج) اعتماد القارئ على خبراته المعرفية وقراءاته السابقة في التقويم .							
د) تحليل النص من حيث اللغة وأدواتها.							
ه) توظيف عناصر النص.							

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل /..........................المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

الموضوع: اختبار الاستيعاب القرائي

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "تطوير برنامج تعليمي قائم على معـــايير معاصـــرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة" وتطلب ذلـــك إجـــراء اختبار للاستيعاب القرائي ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واطلاع واسع في هذا المجال أرجو التفضل وإبداء الرأي في الاختبار من حيث:

1ــ صياغة أسئلة الاختبار.

2- مدى انتماء كل سؤال إلى المهارة المخصصة لقياس كفايته.

3ــ مدى مناسبة الاختبار للصف الرابع.

4ــ مناسبة الاختبار للمعايير المعاصرة.

5ــ إجراء أي تعديل ترونه مناسباً.

الباحث

زياد محمد نوفل

جامعة عمان العربية

الملحق (3)

اختبار الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الرابع الأساسي

إرشادات عامة للطلبة:

1. أجب عن الأسئلة جميعها.
2. أجب في ورقة الأسئلة نفسها وفي الأماكن المحددة لكل سؤال.
3. بعض الأسئلة تتبعها مجموعة من الإجابات (أسئلة الاختيار من متعدد)، اختر الإجابة الصحيحة، وضع دائرة حول رمز البديل الصحيح، على النحو الموضح في المثال الآتي:

مثال: 1	(سارت الحافلة بطريقة متواصلة)، كلمة (متواصلة) تعني: أ- متقطعة ب- قريبة ج-مستمرة د- بعيدة

تم وضع الدائرة على الرمز (ج) لأن كلمة مستمرة هي الكلمة الصحيحة.

- ❖ بعض الأسئلة يطلب منك كتابة إجابتك في المكان المخصص باستخدام (كلمات، عبارات، فقرات.) مثال 3 يوضح ذلك:

مثال: 3	متى يحتفل العُمانيون بالعيد الوطني؟ يحتفل العُمانيون بالعيد الوطني في 18 من نوفمبر من كل عام .

- ❖ اكتب إجابتك بخط واضح.
- ❖ لديك خمسون دقيقة للإجابة عن هذا الاختبار. (50) دقيقة

اختبار الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الرابع الأساسي

امتلك شيئا ثمينا

عاش خالدٌ في أسرةٍ فقيرةٍ لا تمتَلكُ إلا قليلاً من المالِ وبيتاً متواضعاً يسكن فيه تسعةُ أطفالٍ مع أمهم، فقد تُوفي أبوهم في حادثٍ في المنَجَم الذي كان يعملُ فيهِ.

كان الإخوَةُ يسَألونَ أُمَهم دائماً عن سببِ الفقرِ الذي يعيشون فيه، بينما أولادُ الجيـــران يمتلكون كُلَّ ما يحلمونَ، إلا خالداً لم يَكُن يسأَلُها هذا السُؤال. واعتادت الأُم أَن تُجيبَ عَن سُؤالِ أبنائها بِأَن الله قَد قَسمَ الأرزَاق بَين الناس، وأَن هَذَا حالُ الدُنيا، لا بُدَ من غَنِي وفقيــرٍ وقــوي وضعيف.

وكانت الأَمُ مع هذا تتعجبُ من خالدٍ لِمَ لَم يسأَل مِثلَ إخوَته، فسأَلتهُ: لمَ لا تُشاركُ إخوتَك سؤالَهم وتَذَمُرَهُم الدائمَ من الحياة، أَلا يهمك هذا ؟ فيردُّ عليها بِهُدُوء: يَهُمني يا أُمي، لكنّي لستُ فقيراً فَأَنا أَملكُ شيئاً ثميناً، ولا يكادُ يَسمع إخوته هذه الإجابةَ حتى تبدأ سُخرِياتِهم فكانوا يُطلقون عليه صاحبَ الشيء الثمين.

مرت الأَيامُ وكَبرَ الأولادُ. وذات يوم وبينما كَانَ خالدٌ يركبُ القطارَ فــي رحلــةٍ إلـــى المدينةِ لشراءِ بعض المستلزمات للمنزل، أَعلن سائِقُ القطار أنهم يُواجِهونَ مشكلةً خَطِيرةً وهُناك حادثٌ مرتقب ُللقطار فقد جاءتهم إِشارةٌ من المحطة القادِمة أَن سكة الحديدِ أُصيبت بتلفٍ عنـــد التقاطُعِ المُؤدي إلى المدينة وقد يُؤدي هذا التلفُ إِلى خُروج القطار عن مساره إذا لم يتِمّ إيقافه.

دب الرُعبُ والفَزَعُ بين الركابِ وصارُوا يَبتهلُون إلى الله أن يُنقذهُم مِن هَذِه الكارثَـــة، وَكُثرَ الصراخُ. وقال أحدُ الأثرياء من الركابِ للسائقِ: أَيها السائقُ أُوقف هذا القِطارَ ولَك كُلُّ ما تطلُبُه من النقودِ والأموالِ، وقال آخر: أرجُوك أنقذنا من أجل ابنتي هَذِه التِي لَــم تتجاوزَعــشرَ

سنوات، وليس لها ذنب بما يحدث، وَسأهديك كلَّ عقَاراتِي في المدينة، لا أرِيد أن أتحطـمَ مـع ابنتي داخل هذا الصندوق.

أما خالد فَكان هَادِئاً يُفكُر في حَلٍّ للخروج من هذا المأزق ثُم فَجأةً يتقدمُ من عربة القيادة ويتخللُ صفوفَ الناسِ المزدحمين على مدخل عربةِ القيادةِ وكأنه لا يراهم، دخلَ ،وقال للسائق: أرى أن تفصلَ عربةَ القيادةِ عن عرباتِ الركابِ والبضائع حتى تتوقفَ هذه العرباتُ ولا تنقلبَ إلا عربةٌ واحدةُ فقط، وسيتم إخلاؤها قبل الوصولِ إلى مكانَ الخطر.

ابتسم السائق وكأن الفرجَ جاءه من السماء ،ثم عمل بما قاله خالد ،وهكذا نجا الجميع من الكارثة. تقدم الركاب لشكر خالد والامتنان له فردَّ عليهم قائلا : لقد قلت لإخوتي دائمـا أننـي أمتلك شيئاً ثميناً.

المصدر:البطاشي، خليل .(2010)، **برنامج أقرأ وأفكر**، عمان: الأردن. دار دوبونوللنشر.

الأسئلة

م	السؤال	المهارة
1	**الغرض من الفقرة الأولى، أن :** أ- خالداً يملك المال ب- خالداً يعمل في منجم ج- خالداً لا يملك ألا القليل من المال د- الأم دائمة السؤال.	التركيز على المعلومات واسترجاعها (المستوى الحرفي)
2	**لم يكن خالد يشارك أخوته تذمرهم لأنه:** أ- غير مهتم ب- يملك شيئاً ثميناً محتلفًا. ج- يملك أموالاً كثيرة. د- يذهب دائماً إلى المدينة.	تفسبر المعلومات ودمجها (المستوى الاستنتاجي)
3	**ركب خالد في رحلته إلى المدينة :** أ- قطارًا. ب- سفينةً. ج- سيارةً. د- جملاً.	التركيز على المعلومات و استرجاعها (المستوى الحرفي)
4	**تستخدم الناس القطار في سفرهم لأنه:** أ- يسير ببطءٍ	التركيز على المعلومات (المستوى الاستنتاجي)

	ب- يتكون من عدة قاطرات. ج- مناسب ويصل إلى كل مكان. د- يمر ببلدتهم	
5	**ما السبب الذي جعل الأثرياء يقدمون أموالهم لمن يوقف القطار:** أ- حرصاً على حياتهم . ب- حفظاً للقطار . ج- حماية للشاب الطالب. د- حرصاً على أموالهم.	الاستدلال البسيط والمباشر (المستوى الاستنتاجي)
6	**الشئ الثمين الذي يملكه خالد هو:** أ- عقله وحسن تدبيره. ب- ماله الوفير. ج- تجارته. د- بيته في المدينة.	التركيز على المعلومات استرجاعها (المستوى التقويمي)
7	**استشهد من النص بما يدل على:** "تعجب الأم من عدم سؤال خالد لأمه مِثْل أُخُوَّتُه". -	الاستدلال البسيط والمباشر (المستوى التقويمي)
8	**ما الذي أخبر به قائد القطار الركاب؟** أ- أن الطعام قد نفد.	التركيز على فهم المعلومات

	ب- أن هناك مكافأة للجميع . ج- أن هناك مشكلة في القطار . د- أن عليهم تغيير القطار بأخر.	(المستوى الحرفي)
9	**أي من مواقف الركاب أعجبتك؟** .... **ولماذا؟**	البحث والتقييم (المستوى التقويمي)
10	**ماالفكرة التي اقترحها خالد لإيقاف القطار، وإنقاذ حياة الركاب؟**	التركيز على فهم المعلومات (المستوى التقويمي)
11	**ذُكِرَ في النص:** "واعتادت الأُم أَن تُجيبَ عَن سُؤالِ أبنائها بِأَن الله قَد قَسمَ الأرزَاق بَين الناس" فسر كلام الأم؟	الاستدلال البسيط (المستوى التقويمي)
12	**أي وسائل المواصلات تفضل استخدامها في اثناء تنقلك أو سفرك؟**	البحث والتقييم (المستوى التقويمي)

	.... **ولماذا؟**	

الملحق (4)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	%76	%66
2	%63	%33
3	%61	%83
4	%68	%32
5	%32	%51
6	%77	%36
7	%80	%41
8	%76	%50
9	%62	%45
10	%74	%36
11	%40	%78
12	%37	%57

الملحق (5) نموذج إجابة اختبار الاستيعاب القرائي

رقم السؤال	الإجابة	الدرجة
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل /........................ المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

الموضوع: مهارات التعبير الكتابي للصف الرابع الأساسي.

يقوم الباحث بدراسة تهدف أعداد برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين والاستيعاب القرائي التعبير الكتابي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، في جامعة عمان العربية.

يهدف البرنامج إلى تمكين طلبة الصف الرابع الأساسي من إتقان القراء و قياس كفاية المعايير المعاصرة في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، ومن بين متطلبات الدراسة إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي .

والرجاء إبداء ملاحظاتكم مع تعديل أو حذف ما ترونه مناسباَ.

و لكم جزيل الشكر

الباحث
زياد محمد نوفل

الملحق (6)

مهارات التعبير الكتابي للصف الرابع الأساسي

الرقم	مهارات التعبير الكتابي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	ترتيب الكلمات للتعبير عن معنى مفيد.					
.2	ترتيب الأفكار والفقرات ترتيباً مناسباً يتابعه القارئ.					
.3	اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.					
.4	استخدام علامات الترقيم					
.5	كتابة إجابة مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين					
.6	وضوح الخط وجماله					
.7	القدرة على كتابة فقرة لفكرة واحدة					
.8	استخدام أدوات الربط بشكل سليم وجيد.					
.9	القدرة على تغيير المعاني بتغيير المواقف					
.10	تسلسل الأفكار وترابطها					
.11	استكشاف أن تغير زمن الجملة يغير معنى وملاحظة الكلمات الدالة على الزمن (الأفعال).					
.12	تكامل الموضوع من خلال وحدة الفكرة والمعنى في الفقرة الواحدة، ترابط الأفكار الجزئية في الموضوع المكتوب.					
.13	ربط جملتين مستقلتين بغرض بيان علاقة السبب بالنتيجة					
.14	وضوح الأفكار تنوعها					
.15	القدرة على اختيار الجمل الملائمة					
.16	إعادة سرد قصص أو معلومات					
.17	تركيب الجمل تركيباً صحيحاً وفق قواعد بناء الجمل					
.18	كتابة حوار قصير يحاكي أمثلة معروفة من الحوار تعلمها الطالب من القراءة					
.19	التعبير بتعبئة استمارة، وكتابة فقراتها					
20	وضع عنوان معبر ودال على الموضوع					

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل /........................ المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

الموضوع : اختبار التعبير الكتابي، معيار التصحيح .

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " تطوير برنامج تعليمي قائم على معـــايير معاصـــرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة " في ســـلطنة عُمـــان، ويتطلب ذلك تطوير اختبار لقياس كفاية البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وإطلاع واســـع فـــي هـــذا المجال أرجو التفضل وإبداء الرأي حول مدى صلاحية هذا الاختبار، من حيث:

1- شمولية فقرات الاختبار لمهارات التعبير الكتابي والمرفقة في البرنامج.

2- مدى انتماء كل فقرة إلى المهارة المخصصة لقياسها.

3- مدى ملاءمة معيار التصحيح، وتوزيع درجاته على المؤشرات السلوكية للمهارات.

4- إجراء تعديل سواء بالحذف أو الإجابة.

لكم جزيل الشكر

الباحث
زياد محمد نوفل

الملحق (7)

اختبار التعبير الكتابي لطلبة الصف الرابع الأساسي

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

بين يديك اختبار التعبير الكتابي، يهدف لقياس مدى قدراتك في استخدام مهـــارات التعبيـــر الكتابي، أرجو الإجابة عن الأسئلة بأهتمام، ودقة تامة.

ملاحظات:

- عدد فقرات الاختبار(15) سؤالاً.
- عدد صفحات الاختبار (5) صفحات.

تعليمات الاختبار:

- أقرأ فقرات الاختبار بدقة.
- أجب عن جميع الأسئلة.
- الزمن المحدد للإجابة عن أسئلة الاختبار حصة دراسية، بواقع (50) دقيقة.

اختبار التعبير الكتابي لطلبة الصف الرابع الأساسي

السؤال الأول:

أكمل الفراغ في الجمل الآتية بما تراه مناسبًا:

أ- شرب حمد.................صباحًا

ب- ذهب سعود إلى..................

ج- ذاكَرَ سلطان ....

السؤال الثاني:

ضع دائرة حول المعنى الصحيح للمفردة الآتية: مُذهل:

أ- مبهج ب- مفرح ج- مبدع د- محزن

السؤال الثالث:

رتب الكلمات الآتية في جملة مفيدة واضحة المعنى:

أ- مآذن - الجامع - عديدة - الأكبر

....

ب- الغاز - مصنع - صور - ولاية - في

....

السؤال الرابع:

أعد كتابة الجمل الآتية بعد إعادة ترتيبها، لتشكل عبارة، أوفقرة:

- وقد طرد العُمانيون الغزاة منها.
- تقع قلعة الجلالي في مدينة مسقط.
- وهي تشرف على بحر العرب.

....

....

....

السؤال الخامس:

اكتب ثلاث جمل تبين فيها أهمية التعاون بين الناس.

1- ....

2- ....

3- ....

السؤال السادس:

املأ الفراغ بالكلمة مناسب:

أ- .... سالم المدرسة.

ب- .... المزارع الشجرة.

ج- .... جميلة الطعام.

السؤال السابع:

أكمل ما يأتي لتكوّن قصة:

"عاد سالم من بستانه، يحمل التمر، ....

....

....

...."

السؤال الثامن:

ضَعْ عَلامَةَ التَّرْقيمِ الْمُلائِمَةِ في الْمَكانِ الْخالي:

"خَطَفَ ثَعْلَبٌ دَجاجَةً مِنْ بَيْتِ مُزارِعٍ( ) وَسارَ بِها في طَريقَةٍ عائِدًا إِلى الْبَيْتِ( ) وَهُوَ فَرِحٌ بِما وُفِّقَ إِلَيْهِ مِنْ صَيْدٍ لَذيذٍ( ) وَبَيْنَما كانَ الثَّعْلَبُ سائِرًا في طَريقِهِ( ) لَقِيَهُ ذِئْبٌ شَرِسٌ( ) قالَ الذِّئْبُ( ) سَعُدَ مَساؤُكَ يا أَبا الْحُصَيْنِ، ما أَجْمَلَ لِقاءَكَ( ) ماذا تَحْمِلُ في فَمِكَ( ) قالَ الثَّعْلَبُ( ) دَجاجَةً( )"

السؤال التاسع :

املأ الفراغ بالكلمة المناسبة مما يأتي:

((هذا، هي، أنا، أنتما))

د- قال حمد : .... أحب بلدي.

ه- قالت المعلمة لتلميذتيها: .... تلميذتان مجتهدتان.

و- أشار سعيد إلى المعلم وقال : ....يربي الأجيال.

السؤال العاشر:

اكتب جملة واحدة تتعلق بكل كلمة مما يأتي:

الكتاب: ....

المدرسة: ....

الرياضة: ....

السؤال الحادي عشر:

ضع أسئلة للإجابات التالية:

أ – ....

يحتفل العمانيون في العيد الوطني في الثامن عشر من نوفمبر من كل عام.

ب – ....

يقع حصن الشموخ في ولاية منح.

ج– ....

اهتم العُمانيون بالقلاع والحصون.

السؤال الثاني عشر :

اكتب فقرة مكونة من ثلاثة أسطر، موضوعها احترام المعلم مستخدمًا قواعد الكتابة الصحيحة.

....

....

....

السؤال الثالث عشر:

ضع أداة الربط الصحيحة فيما يأتي:

أ – تعودنا النظام .... النظافة في المدرسة.

ب– ما أجمل التعاون .... التعاون من الإيمان.

السؤال الرابع عشر:

أجب عن الأسئلة الآتية:

أ– كيف يستقبل الطفل العيد؟

....

ب– من يطرق الباب؟

....

ج– أين يذهب الطلاب في الصباح؟

....

السؤال الخامس عشر:

اختر للإجابة الصحيحة من البدائل المعطاة، بوضع دائرة حولها.

الكلمة الدالة على (التوقع) مما تحته خط هي:

أ– أعرَضَ عني، وكأنه ليس بيننا صلة.

ب– دعوته إلى منزلي، لكنه اعتذر.

ج– لعل المدعوين يصلون قريباً.

د– ليت السلام يعم الأنام.

انتهت الأسئلة

الملحق(8)

معايير تصحيح التعبير الكتابي للصف الرابع الأساسي / الاختبار القبلي والبعدي

الرقم	المهارة	مدى امتلاك الطالب للمهارة					
		الدرجة الكلية للمهارة	غير موجودة (0)	ضعيفة (1)	متوسطة (2)	جيدة (3)	مرتفعة (4)
1	تعرف واستخدام مجموعة أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة .						
2	استخدام أدوات الربط لربط الأفكار في الجمل المختلفة .						
3	كتابة الأحرف كتابة سليمة ودقيقة وبانسيابية وبخط نسخ مقروء .						
4	اعادة سرد قصص او معلومات.						
5	استكشاف ان تغيير زمن الجملة يغير المعنى وملاحظة الكلمات الدالة على الزمن (الأفعال).						
6	وضوح المعنى.						
7	جمال المبنى والمعنى .						

						منطقية العرض .	8
						تكامل الموضوع .	9
						سلامة المعاني والأسلوب .	10
						تركيب الجمل تركيباً صحيحاً وفق قواعد بناء الجمل .	11
						خلو الكتابة من الأخطاء النحوية .	12
						السلامة الإملائية .	13
						توظيف علامات الترقيم بشكل سليم .	14
						وضوح الخط .	15
						استخدام أدوات الربط بشكل متنوع ودون تكرار.	16
						تسلسل الأفكار وترابطها .	17
						وضوح الأفكار وعدم غموضها.	18
						تنويع الأفكاروتجنب تكرارها.	19
						وحدة الفكرة والمعنى في الفقرة الواحدة .	20

الملحق (9)

المؤشرات السلوكية لمهارات التعبير الكتابي

الرقم	المهارة	المؤشر السلوكي
1	ترتيب الكلمات للتعبير عن معنى مفيد.	أن يستطيع الطالب أن يعيد ترتيب مجموعات من الكلمات كل مجموعة في سطر
2	ترتيب الأفكار والفقرات ترتيباً مناسباً يتابعه القارئ.	أن يرتب الطالب مجموعة من الأفكاروالفقرات ليكون موضوعاً متكاملاً.
3	اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.	أن يعطى الطالب مجموعة من المواقف الحياتية ليكتب فقرة صغيرة عن كل موقف
4	استخدام علامات الترقيم	أن يكتب الطالب فقرة خالية من علامات الترقيم، على أن يقوم هو بوضع هذه العلامات في أماكنها
5	كتابة إجابة مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين	أن يكلف الطالب بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة حول موضوع قراءة درسه، أو حادثة رآها، أو مشكلة يواجهه
6	وضوح الخط وجماله	أن يقدم للطالب نموذجاً ما(سطراً) ويطلب فيهُ كتابته بخط واضح وجميل
7	القدرة على كتابة فقرة لفكرة واحدة	أن يكلف الطالب بكتابة فقرة من خمسة سطور تدور حول فكرة محددة من اختياره على أن يبدأ الفقرة بجملة تلخص الفكرة
8	استخدام أدوات الربط بشكل سليم وجيد.	أن تقدم للطالب فقرة خالية من أدوات الربط، ومن ثم مفككة المعنى، على أن يقوم بإقامة المعنى، وجعله مستقيما، باستخدام أدوات الربط المناسبة
9	القدرة على تغيير المعاني بتغيير المواقف	أن يكلف الطالب بكتابة عبارات مع تغير بعض الكلمات مثل (الليل \ النهار)
10	تسلسل الأفكار وترابطها	أن يتم تكليف الطلبة بعد أن يعطى مجموعة من الفقرات بأن يعيد ترتيبها لتكون موضوعًا متكاملا
11	استكشاف أن تغير زمن الجملة يغير معنى وملاحظة الكلمات الدالة على الزمن (الأفعال).	أن يوظف الطالب الفعل (الماضي، المضارع، الأمر) توظيفياً صحيحاً
12	تكامل الموضوع من خلال وحدة	أن يلتزم الطالب بأن تحتوي الفقرة الواحدة على

	الفكرة والمعنى في الفقرة الواحدة، تـرابط الأفكـار الجزئيـة فـي الموضوع المكتوب.	فكرة رئيسة واحدة
13	ربط جملتين مستقلتين بغرض بيان علاقة السبب بالنتيجة	أن يحدد الطالب العلاقة السببية بين معني الجمل وتوضيحها بجمل من أنشائه
14	وضوح الأفكار تنوعها	أن يوضح الطالب الأفكار المقدمة بلغة واضحة للقارئ، وخلو الأفكارمن التناقض
15	القدرة على اختيار الجمل الملائمة	أن يكلف الطالب المزواجة بين جمليتين تكمل كل منها الأخرى سواء بالعكس، أو المخالفة، أو التجانس، أو التطابق
16	إعادة سرد قصص أو معلومات	أن يكتسب الطالب مهارة التعبير بسرعة وإتقان وخط واضح بصورة تلقائية
17	تركيب الجمل تركيباً صحيحاً وفق قواعد بناء الجمل	كتابة جمل تعبيرية بصورة صحيحة، وتجنب الأخطاء الناتجة عن تركيب الجملة نحوياً.
18	كتابة حوار قصير يحاكي أمثلة معروفة من الحوار تعلمها الطالب من القراءة	كتابة حوار بجمل سليمة
19	التعبير بتعبئة استمارة، وكتابة فقراتها	أن يكلف الطالب بالتعريف بنفسه، وبزميل من زملائه في استمارة
20	وضع عنوان معبر ودال على الموضوع	أن يضع الطالب عنواناً للموضوع

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل /.........................المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

الموضوع : تحكيم قائمة المعايير المعاصرة والبرنامج التعليمي.

يقوم الباحث بتطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين والاستيعاب القرائي التعبير الكتابي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، في جامعة عمان العربية، يهدف البرنامج إلى تمكين طلبة الصف الرابع الأساسي من تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، استناداً للمعايير المعاصرة التي وضعها الباحث.

ونظراً لما لديكم من خبرة معرفية واسعة في هذا المجال، يرجى التكرم بقراءة البرنامج وإبداء وجهة نظركم في الموضوعات من حيث مناسبة المعايير المعاصرة والبرنامج المطور ودليل المعلم والنصوص القرائية للمرحلة العمرية للطلبة ومدى توافقها مع المعايير المعاصرة ومدى وضوح صياغة فقراتها وأسئلتها، كما يرجى تدوين ملحوظاتكم بالتعديل أو الإضافة وفق ما ترونه مناسباً لإخراج البرنامج في صورته الصحيحة، شاكراً لكم مسبقاً تعاونكم وحرصكم على دقة التحكيم.

والله ولي التوفيق

و لكم جزيل الشكر

الباحث
زياد محمد نوفل

الملحق (10)

الخطة التفصيلية لتنفيذ البرنامج ودليل المعلم

المقدمة:

تعد القراءة من أهم القدرات التي يكتسبها الطلبة في مراحل دراستهم الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فهي الأساس الذي يقوم عليه تعلّمهم لكافة المواد الدراسية.

لقد تم تصميم أوراق العمل هذه لتحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي وتدريب الطلبة على القراءة السريعة والمتعمقة من خلال الإجابة عن أسئلة متنوعة ومتدرجة في المهارات العقلية التي تعالجها.

الهدف العام من أوراق العمل:

تهدف أوراق العمل والنصوص المتعددة إلى تحقيق هدف الدراسة، وهو تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة استنادا لمعايير معاصرة تعتمد نصوص قرائية، سواءً أكانت معلوماتية وأدبية سردية، والإجابة عن أسئلة في مختلف المستويات المعرفية كالفهم والتطبيق والتحليل.

الأهداف الخاصة لأوراق العمل:

أولا: بالنسبة للمعلم:

تهدف أوراق العمل إلى:

أ- تدريب المعلم على اختيار نماذج مناسبة من النصوص الأدبية والمعلوماتية.

ب- تدريب المعلم على بناء استراتيجيات تدريسية تعينه على تيسير عملية القراءة والاستيعاب القرائي على الطلبة.

ج- تدريب 0المعلم على صياغة أسئلة موضوعية ومقالية تعالج مهارات عقلية متدرجة.

ثانيا: بالنسبة للطلبة:

أ- تدريب الطلبة على قراءة نصوص أدبية ومعلوماتية قراءة جيدة مع السرعة والفهم.

ب- تعويد الطلبة على فهم النص القرائي واستيعابه.

ج- تدريب الطلبة على حل نماذج الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا.

نوعية النصوص في أوراق العمل:

تضمنت أوراق العمل نوعين من النصوص: نصوص أدبية ونصوص معلوماتية مناسبة لمستويات طلبة الحلقة الأولى.

أ- النصوص الأدبية: وهي عبارة عن قصص متنوعة من التراث، ومن كتب قصص الأطفال الحديثة.

ب- النصوص المعلوماتية:وهي عبارة عن نصوص تتضمن معلومات في مختلف فروع المعرفة، صيغت بطريقة سهلة ومبسطة تتناسب مع المرحلة العمرية لطلبة الحلقة الأولى.

عناوين النصوص:

م	عنوان النص	نوعه
1.	الأسماك	معلوماتي
2.	الصَّيّادُ الشُّجاعُ	أدبيّ
3.	مِنْ القمح إلى الخُبزِ	معلوماتيّ
4.	حكمة الهدهد	أدبيّ
5.	الفراشة	معلوماتي
6.	سجادتنا الصلاة	أدبي

المعايير التي يركز عليها البرنامج:

تتضمن أوراق العمل أسئلة تقيس عمليات ومهارات القــراءة والاســتيعاب للنــصوص القرائية؛ فهناك أسئلة تحتاج إلى التركيز والرجوع لأفكــار معينــة فــي الــنص, والاســتنتاج والاستنباط, وتفسير الأفكار ودمجها. وأهم المعايير والمهارات التي تركز عليها أسئلة نصوص البرنامج التعليمي:

- المعلومات التي يتضمنها النص واسترجاعها.

يختلف نوع التركيز الذي يوليه القارئ، فإذا كان القارئ بحاجة لمعرفة معلومات محددة مطلوبة لحل سؤال فهو بحاجة إلى تحديد المعلومات التي تتعلق بالهدف الرئيس مــن القــراءة، والبحث عن أفكار محددة في النص، والبحث عن معاني المفردات أو الجمل، ومعرفة خلفيــات النص (كالزمان أو المكان)، وإيجاد الأفكار الرئيسة للنص.

- تكوين استنتاجات مباشرة من النص.

في هذا المعيار يستدل القارئ على المعنى المطلوب من النص من خلال استنتاج معلومات وأفكار غير واردة بصورة واضحة في النص، أو من خلال ربط بعض الأفكار والأحداث ببعضها للوصول للأفكار الضمنية، واستنتاج الحقائق والمعلومات التي لم ترد بطريقة واضحة وصريحة، والقارئ المتمكن يستطيع إيجاد هذه الاستنتاجات عن طريق ربط الأفكار ببعضها وإيجاد العلاقات بينها حتى يتمكن من استيعابها، وهذا المعيار يتطلب العمليات الآتية: الاستدلال بالأحداث الموجودة في النص باعتبار أن كل حدث يسبب الحدث الآخر، ومعرفة الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الأحداث، وتحديد الضمائر ودلالتها، وتعريف التعميمات الواردة بالنص، ووصف وتوضيح العلاقة بين الشخصيات وتوضيحها.

– تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

يركز القارئ في هذا المعيار على المعنى، وقد يربط التفاصيل مع موضوع وأفكار النص وقد يحتاج إلى استخدام مخيلته أووجهة نظره بموضوع النص، وهذه العملية تحتاج إلى تفسير أحداث النص، ويتطلب هذه المعيار العمليات الآتية: تمييز الموضوع العام الذي يعرضه النص، التفكير في بدائل لتصرفات الشخصيات، مقارنة تباين المعلومات والأفكار في النص، وتفسير وتحليل الجو العام للنص.

– تحديد جوانب القدرة القرائية لدى الطلبة:

بالهدف من القراءة، وتحديد عمليات الفهم والاستيعاب، ففي حين يركز الهدف من القراءة لاكتساب واستخدام المعلومات، فإن عمليات الفهم والاستيعاب تقيس العمليات الاستيعابية الآتية: التركيز على المعلومات المباشرة، والقدرة على الاستدلال أو الاستنتاج المباشر والقدرة على استرجاعها أو تكرارها، وتقويم المحتوى واللغة النصية، وبذلك يتحقق للطلبة القدرة على فهم الأشكال اللغوية الكتابية المختلفة واستخدامها.

- تقويم المحتوى واللغة وعناصر النص.

في هذا المعيار يتم التعامل مع النص على أساس أنه أداة لنقل الأفكار والمعلومات، وينتقل القارئ من الاستدلال المباشر إلى تحليل النص من حيث اللغة وأدواتها، وتوظيف عناصر النص، فيقّيم النص وأحداثه بطريقة شخصية موضوعية وهنا يعتمد القارئ على خبراته المعرفية وقراءاته السابقة.

- القدرة على استنباط معاني المفردات من القرائن الدلالية الظاهرة في السياق وتشمل:
  - استنباط معاني المفردات من مرادف لها ورد في النص.
  - استنباط معاني المفردات من تعريف لها ورد في النص.
  - استنباط معاني المفردات من كلمة مضادة لها وردت في السياق.
  - استنباط معاني المفردات من وصف ورد في السياق.
  - تحديد العبرة من النص.
- إدراك الطالب للأحداث المكونة للكلام وتسلسلها ومعالجتها والتعامل معها.
- فهم مجمل النصوص وتفاصيلها والسمات اللغوية والتنظيمية للنصوص المعلوماتية.
- تحديد الأجزاء والفقرات والكلمات الرئيسة ليعرف معلومات محددة, وملاحظة تقسيم النص إلى فصول وأقسام وفقرات، وقراءة نصوص على شاشة الحاسوب واستخدام نصوص مرتبة أبجديا (مثل القواميس).
- نصوص القراءة تمثل أيضاً نماذج للكتابة.
- الغرض من القراءة تقديم المعلومات بوصف الأشخاص والأماكن والأشياء.
- تنظيم الأجزاء المكونة للنص، وقدرة الطلبة على التسلسل الزمني والترتيب المكاني، وتمييز المؤشرات المتشابهة والمختلفة والتصنيف والتعريف.

- الوعي الصوتي: ويتمثل بإدراك الطالب للأصوات المكونة للكلام وتسلسلها ومعالجتها والتعامل معها، وهذا المعيار مصدر مهم في تطوير الطلبة ونموهم اللغوي والقرائي والكتابي

- تعرّف الفرق بين الشخصيات الأساسية والشخصيات المساعدة في النصوص السردية،

- النصوص الأدبية: وهي عبارة عن قصص متنوعة من التراث، ومن كتب قصص الأطفال الحديثة.

- النصوص المعلوماتية: وهي عبارة عن نصوص تتضمن معلومات في مختلف فروع المعرفة، صيغت بطريقة سهلة ومبسطة تتناسب مع المرحلة العُمرية لطلبة الحلقة الأولى.

- يتم تقييم قدرة الطلبة على استيعاب النصوص من خلال مجموعة من المهارات، ويتم توزيع الأسئلة الواردة نهاية كل نص قرائي على نوعين من الأسئلة:

- 50% أسئلة اختيار من متعدد للنص الأدبي والنص المعلوماتي.

-50 % أسئلة مقالية للنص الأدبي والنص المعلوماتي.

وقد تم وضع (12) سؤالاً لكل نص، ويمكن تقويم الطلبة بإعطاء درجة واحدة لكل سؤال اختيار من متعدد، ودرجتين أو ثلاث درجات للأسئلة المقالية بحسب طبيعة السؤال.

الاستيعاب القرائي: قدرة الطلبة على استيعاب النصوص القرائية باعتبارها عملية معقدة، وأسلوباً من أساليب النشاط الذهني في معالجة المعلومات، يقوم بها الطالب مستخدما خبراته السابقة من أجل استيعاب النص في المستويات المختلفة، الحرفي والاستنتاجي والتقويمي.

آلية السير في أوراق العمل:

تسير المعلم في تطبيق أوراق العمل وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى- التدريب على القراءة (النص المعلوماتي الأول والنص الأدبي الثاني):

وذلك بأن يقرأ المعلم النص المعلوماتي الأول، ويكلف بعض الطلبة بقراءة النص بعده، وثم يبدأ المعلم بمناقشة النص وتحليله، ومن ثم الانتقال لحل أسئلة النص، بحيث يساعد المعلم الطلبة على حل الأسئلة، ويفعل الشيء نفسه في النص الأدبي الثاني.

المرحلة الثانية– قراءة الطلبة (النص المعلوماتي الثالث والنص الأدبي الرابع):

يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص المعلوماتي الثالث؛ بحيث يقرأ كل طالب فقرة أو فقرتين إلى أن ينتهي النص، ثم يكلف طلاباً آخرين بقراءة النص مرة أخرى مع مراعاة تصحيح المعلم لقراءة الطلبة. وبعد أن يقرأ جميع الطلبة النص يبدأ المعلم بمناقشة أسئلة النص معهم بحيث يطرح الأسئلة عليهم، ويتيح لهم فرصة فهم السؤال والبحث عن الإجابة في النص، ويتبع المعلم الأسلوب نفسه في الأدبي الرابع.

المرحلة الثالثة– (النص المعلوماتي الخامس والنص الأدبي السادس):

ويكون بأن يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص المعلوماتي الخامس، ويترك الوقت لهم مفتوحا لقراءة النص بشكل فردي، وحل الأسئلة التابعة للنص، ويمكن أن يكون ذلك في حصتين متتاليتين للنص الواحد، ويتبع المعلم الأسلوب نفسه في النص الأدبي السادس.

التعبير الكتابي: قدرة طالب الصف الرابع الأساسي على التعبير الكتابي عن أفكارهم، ومشاعرهم وميولهم، و بعبارات سليمة خالية من الأخطاء، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وتسلسلها، مع المحافظة على علامات الوقف، والنظافة والترتيب.

معايير معاصرة للتعبير الكتابي:

وقد اشتق الباحث مجموعة من المعايير المعاصرة نجملها في الآتي:

- قدرة الطلبة على التسلسل الزمني والترتيب المكاني.

- القدرة على تميز المؤشرات المتشابهة والمختلفة والتصنيف والتعريف.
- استخدام الأنماط الأساسية، ومحاكاتها واستعمالها في التعبير الشفوي والكتابي وتوظيفها في المواقف المختلفة.
- تأليف جمل متكاملة ووصف حوادث أومشاهد أوصور، أومناسبات أومواقف اجتماعية مختلفة.
- القراءة عملية وناتج في آن واحد، وتشكل مدخل تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين وذلك من خلال تناول نص القراءة ومعالجته من النواحي الصوتية والدلالية والتفكيرية، واللغوية في إطار من التداخل والتكامل فيما بينه.
- الصياغة اللغوية المجازية للغة تحتل مكانة متميزة بين معايير الإبداع في التعبير الكتابي
- تغيير أجزاء الكلام للتعبير عن المعنى نفسه.
- استخدام أدوات الربط لربط الأفكار في الجمل المختلفة.
- القدرة على التعبير وفهم المطلوب من الموضوع
- تحديد الكلمات المفتاحية.
- توسيع الأفكار بواسطة الروابط.
- بناء الموضوع بناء منطقياً يتتسلسل فيه الأفكار.
- القدرة على اغناء التعبير بالمفردات والصيغ والتعابير والصور الفنية.
- القدرة على الشرح والايضاح والتوجه والمخاطبة، والإجابة عن الأسئلة الاستيضاحية.
- الأثر الذي يتركه تطبيق البرنامج القائم على معايير معاصرة.
- القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها.
- توليد الصيغ المحتملة من جملة لغوية معطاة.

- توظيف علامات الترقيم بشكل سليم.
- وضوح الخط.
- كتابة نص مسترسلاً يتفق شكله ومعناه.
- تعرف كيف تستخدم أدوات الربط لكتابة فقرات متتابعة في نصوص مسترسلة.
- استخدام مجموعة من الوسائل التخطيطية للتمهيد للكتابة.
- الالتزام بالضمير المستخدم في الكتابة (ضمير المتكلم- المخاطب- الغائب).

أهداف تعلم التعبير الكتابي:

1ـ تنمية قدرات الطلبة على التعبير الكتابي بلغة صحيحة وأفكار واضحة.

2ـ التعبير بخط صحيح دون أخطاء إملائية مع مراعاة القواعد اللغة وأصول الترقيم ترتيب الهوامش .

3ـ الاختيار المناسب للألفاظ والتراكيب اللغوية المناسبة لمضمون التعبير.

4ـ كتابة فقرة أو أكثر في موضوع معين.

5ـ إجادة استعمال كلمات والتعابير للربط بين الجملة في الفقرة وبين الفقرات للموضوع الواحد.

6ـ إجادة عرض الأفكار بوضوح و ترابط منطقي ضمن أسلوب المناسب وبلغة صحيحة .

7ـ الاستفادة من مواطن الجمال واستخدامها أثناء التعبير.

8ـ الوصول إلى درجة التعبير دون إكثار من استعمال المسودات.

9ـ إجادة التعبير في مختلف الأساليب (سرد ـ وصف ـ حوار).

10- القدرة على كتابة ما قرأ أو ما سمع أو ما فعل أو ما شاهد الطالب بلغته الخاصة الصحيحة مع الحفاظ على المضمون.

11ــ استخدام علامات الترقيم المناسبة: النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام.

12ــتحسين مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي.

13ــ التعبيرعن الافكار كتابة وبشكل سليم.

14ــ التدرب على التعبير في جميع المناسبات الحياتية المختلفة.

15ــ فهم نوعية الموضوع، وحدوده، وجمع المعلومات المناسبة له من المراجع ومصادر المعلومات عن طريق القراءة أو الاستماع.

16- يعبر كتابة بجمل وفقرات عن مواقف حياتية موظفاً المسائل الإملائية ومستخدماً أنماطاً لغوية يرتبط رصيدها الثقافي والمعجمي والتراكيبي والأسلوبي بالحاجات اللغوية للأطفال بالمواقف التواصلية الأكثر تداولاً في حياتهم.

17- كتابة نصوص معلوماتية، تتضمن السمات الأسلوبية والبنائية لهذه النصوص.

18- استخدام أدوات الربط بالشكل الصحيح.

موضوعات التعبير الكتابي:

أولاً: موضوعات للاختبار القبلي والبعدي:

الرقم	الموضوع	
1	إكمال جمل ناقصة	
2	إكمال قصة كتبت بدايتها	
3	ترتيب جملة من كلمات مبعثرة	
4	وصف شئ باستخدام المفردات الناقصة	
5	إعادة ترتيب جمل لتكوين فقرة أو قصة	
6	الإجابة عن الأسئلة والتدريبات	

ثانياً: موضوعات التعبير الكتابي للدراسة

الرقم	موضوعات الدراسة	رقم النشاط
1	ترتيب الجمل التالية ترتيباً صحيحاً مستخدماً أدوات الربط المناسبة لتكوين قصة مفيدة.	1
2	رتب أحداث القصة التالية ترتيباً صحيحاً في الفراغات التالية	2
3	الإجابة على سؤال.	3
4	اختيار الكلمات الصحيحة.	4
5	تعبئة استبانه + جمع معلومات + كتابة فقرات	5
6	استعمال علامات الترقيم	6

7	كتابة الكلمات المرادفة لكلمات أخرى	7
8	تسجيل أحداث في مفكرة	8

مهارات التعبير الكتابي والمؤشرات السلوكية

وهي مجموعة من المهارات والمؤشرات استند عليها البرنامج:

(1) المهارة: القدرة على ترتيب الكلمات للتعبير عن معنى مفيد.

المؤشر: أن يستطيع الطالب أن يعيد ترتيب مجموعات من الكلمات كل مجموعة في سطر لتكون كل مجموعة جملة لها معنى.

أ) في – صلالة – أذهب – إلى– الأجازة

....

ب) الجامع – مآذن – عديدة – الأكبر

....

(2) المهارة: القدرة على ترتيب الأفكار والفقرات ترتيباً مناسباً يتابعه القارئ.

المؤشر: أن يرتب الطالب مجموعة من الأفكار ليكون موضوعاً متكاملاً.

تكليف الطالب بعد أن يعطي مجموعة من الجمل كل جملة تعبر عن فكرة ليصنع من هذه الأفكار موضوعا مرتبًا.

أ) أعد ترتيب العبارات لتكون موضوعًا له معنى.

– وهناك شاهد الطلاب في غزارة ماء الفلج.

– إلى فلج دارس في ولاية نزوى.

– ذهب الطلاب في رحلة مدرسية.

....

....

(3) المهارة: اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

المؤشر: أن يعطى الطالب مجموعة من المواقف الحياتية ليكتب فقرة صغيرة عن كل موقف.

أ) أكتب ثلاث جمل تحث فيها زميلك على نظافة المدرسة.

....

....

....

(4) المهارة: القدرة على استخدام علامات الترقيم.

المؤشر: أن يكتب الطالب فقرة خالية من علامات الترقيم، على أن يقوم هو بوضع هذه العلامات في أماكنها.

أ) أعد كتابة النص التالي، وضع علامات الترقيم المناسبة في أماكنها.

عَطِشَ ثَعْلَبٌ فَذَهَبَ إِلى بِئْرٍ لِيَشْرَبَ( )فَسَقَطَ فيها( ) ولَمّا شَرِبَ أَرادَ الْخُروجَ فَلَمْ يَقْدِرْ( ) لأنَّ الْبِئْرَ كانَتْ عَميقَةً( ) وبَعْدَ قَليلٍ أَتَتْ عَنْزَةٌ لِتَشْرَبَ مِنْها( ) فَرَأَتِ الثَّعْلَبَ فيها فَسَأَلَتْهُ( ) هَلْ ماءُ هذِهِ الْبِئْرِ عَذْبٌ( ) فَقَالَ الثَّعْلَبُ( ) نَعَمْ( ) عَذْبٌ جِدًّا( ) فَقالَتِ الْعَنْزُ( ) يا لِلْهَوْلِ( ) إِنَّكَ ثَعْلَبٌ مَكّارٌ( )

(5) المهارة: القدرة على كتابة إجابة مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين.

المؤشر: أن يكلف الطالب بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة حول موضوع قراءة درسه، أو حادثة رآها، أو مشكلة يواجهه.

أ) أجب عن الأسئلة الآتية:

1- متى يحتفل العمانيون بالعيد الوطني؟ ....

2- أين نزل الوحي أول مرة على النبي(صلى الله عليه وسلم)؟ ....

3- كم طالبٍ في الصف؟ ....

(6) المهارة: وضوح الخط وجماله.

المؤشر: أن يقدم للطالب نموذجاً ما(سطراً) ويطلب فيهُ كتابته بخط واضح وجميل.

أ) اكتب بخط النسخ مرة وبخط الرقعة مرة أخرى ....

....

....

(7) المهارة: القدرة على كتابة فقرة لفكرة واحدة.

المؤشر: أن يكلف الطالب بكتابة فقرة من خمسة سطور تدور حول فكرة محددة من اختياره على أن يبدأ الفقرة بجملة تلخص الفكرة.

أ) اكتب فقرة مكونة من ثلاثة سطور، موضوعها الالتزام بالواجبات المدرسية.

....

....

....

(8) المهارة: القدرة على استخدام أدوات الربط بشكل سليم وجيد.

المؤشر: أن تقدم للطالب فقرة خالية من أدوات الربط، ومن ثم مفككة المعنى، على أن يقوم بإقامة المعنى، وجعله مستقيما، باستخدام أدوات الربط المناسبة.

- ضع أداة الربط الصحيحة فيما يأتي:

أ) ....

ب) ....

(9) المهارة: القدرة على تغيير المعاني بتغيير المواقف.

المؤشر: أن يكلف الطالب بكتابة عبارات مع تغير بعض الكلمات مثل (الليل \ النهار).

أ) أعد كتابة الفقرة التالية مع تغيير كلمة الليل \ والنهار

....

....

....

....

(10) المهارة: تسلسل الأفكار وترابطها.

المؤشر: أن يتم تكليف الطلبة بعد أن يعطى مجموعة من الفقرات بأن يعيد ترتيبها لتكون موضوعًا متكاملاً.

أ) رتب الجمل الآتية ترتيباً مناسبًا في فقرة متكاملة المعنى.

- يتناول طعام الإفطار مع أسرته.
- خالد تلميذ نشيط.
- يحمل حقيبته ويذهب إلى المدرسة.
- يتوضأ ويصلي صلاة الفجر.
- يستيقظ من نومه مبكرا.

....

....

....

(11) المهارة: استكشاف أن تغير زمن الجملة يغير معنى وملاحظة الكلمات الدالة على الزمن (الأفعال).

المؤشر: أن يوظف الطالب الفعل (الماضي، المضارع، الأمر) توظيفياً صحيحاً.

أ) .... على الماء .

ب) ....الطالب درسه.

ج) .... محمد التفاح.

(12) المهارة: تكامل الموضوع من خلال وحدة الفكرة والمعنى في الفقرة الواحـــدة، تـــرابط الأفكار الجزئية في الموضوع المكتوب.

المؤشر: أن يلتزم الطالب بأن تحتوي الفقرة الواحدة على فكرة رئيسة واحدة.

أ) الصديقان................... معاً بين البساتين.

ب) .... أُختي أجمل البنات.

(13) المهارة: ربط جملتين مستقليتين بغرض بيان علاقة السبب بالنتيجة.

المؤشر: أن يحدد الطالب العلاقة السببية بين معني الجمل وتوضيحها بجمل من أنشائه.

– سالت مياه العيون جارية، هطلت الأمطار على الجبل الأخضر.

....

....

(14) المهارة: وضوح الأفكار تنوعها.

المؤشر: أن يوضح الطالب الأفكار المقدمة بلغة واضحة للقارئ، وخلو الأفكارمن التناقض.

نسق الأفكار التالية في فقرة من إنشائك.

اكتب فقرة حول الأفكار الآتية.

- رجل المرور يحافظ على سلامة المواطنين.
- واجبنا تجاه رجل المرور.

....

....

(15) المهارة: القدرة على اختيارالجمل الملائمة:

المؤشر: يكلف الطالب المزواجة بين جمليتين تكمل كل منهـا الأخـرى سـواء بـالعكس، أو المخالفة، أو التجانس، أو التطابق.

أ) صل بين الجملتين المتطابقتين:

1- الجمل حيوان له رقبة طويلة. له أذنان كبيرتان،وخرطوم طويل جداَ

2- حيوان ضخم جداَ، يعيش في الغابة مرتفع الظهر يعيش في الصحراء.

(16) المهارة: إعادة سرد قصص أومعلومات.

المؤشر: أن يكتسب الطالب مهارة التعبير بسرعة وإتقان وخط واضح بصورة تلقائية.

- أعد سرد القصة التالية، بأسلوبك.

(كان جحا قاضيًا، فوقف أمامه رجلان يختصمان، قال الرجل الشاكي، يا سيدي القاضـي، كان هذا الرجل يحمل حطبًا، فوقع على الأرض، وتبدد خشبه في كـل مكـان، فطلـب منـي المساعدة.)

....

....

....

(17)المهارة: تركيب الجمل تركيباً صحيحاً وفق قواعد بناء الجمل.

المؤشر: كتابة جمل تعبيرية بصورة صحيحة، وتجنب الأخطاء الناتجة عــن تركيــب الجملــة نحوياً.

- أن يتمكن الطالب من وصف صور بعبارات مناسبة.

(18)- كتابة حوار قصيريحاكي أمثلة معروفة من الحوار تعلمها الطالب من القراءة.

المؤشر: كتابة حوار بجمل سليمة.

أ) في أحد الأيام دعوت بعض أصدقائك، لتناول طعام الغذاء، فحضر الأصدقاء، ودار بين الأصدقاء الحوار التالي:

....

....

(19) التعبير بتعبئة استمارة، وكتابة فقراتها.

المؤشر: أن يكلف الطالب بالتعريف بنفسه، وبزميل من زملائه في استمارة التالية:

أجر مُقابلة مع زميل لك لجمع المعلمات الحاصة به.

	أنت	**زميلك**
الاسم		
العمر		

مكان الميلاد		
مكان الأقامة		
الهوايات		
المادة الدراسية		

الوسائل التعليمية في البرنامج:

1. السبورة والأقلام الملونة
2. أوراق العمل
3. الشفافيات الخاصة بأوراق العمل
4. بطاقات الكرتون .
5. الحاسوب التعليمي .
6. فلاش صور
7. فيديو صوتي
8. الإنترنت

نص معلوماتي

الأَسْمَـــــاكُ

ورقة عمل (1)

الأسماكُ فقارياتٌ تعيشُ فِي الماءِ وتزيدُ أنواعُهَا علَى عددِ جميعِ أنواعِ الفقارياتِ التِي تعيشُ فِي الماءِ وعلَى اليابسةِ مجتمعةً، وتتفاوتُ أنواعُ الأسماكِ تفاوتاً كبيراً فِي شكلِهَا ولونِهَا وحجمِهَا، وكَذَا فَمِنْ العسيرِ الجزمُ بأنَّهَا تنتمِي للمجموعةِ نفسِهَا مِنْ الحيواناتِ فمثلاً تُشبِهُ بعضُ الأسماكِ كتلةَ الصخرِ، ويُشبِهُ بعضُها الآخرُ الديدانَ الملتويةَ،وبعضُها ذُو أجسامٍ مفلطحةٍ مثلَ الفطائرِ،وبعضُ الأسماك الأخرَى تنتفخُ أجسامُهَا كالبالوناتِ.

وللأسماكِ ألوانُ قوسِ قُزَحٍ جميعُهَا، وللكثيرِ منْهَا ألوانٌ بديعةٌ كألوانِ الطيورِ الزاهيةِ.تتغذَّى معظمُ الأسماكِ علَى المحارياتِ والديدانِ المائيةِ والأسماكِ الأخرَى، ويتغذَّى بعضُهَا علَى النباتاتِ المائيةِ كالطحالبِ، وبعضُهَا الآخرُ مَتَرَمِّمٌ أيْ يأكلُ الأجسامَ الميتةَ للأسماكِ والحيواناتِ الأخرَى .

تعيشُ الأسماكُ أينَمَا وُجِدَ الماءُ، فَتُوجَدُ فِي المياهِ الباردةِ حيثُ تقتربُ درجةُ الحرارةِ مِنْ درجةِ التجمُّدِ، بينَمَا تعيشُ بعضُهَا فِي المياهِ الحارةِ التِي قدْ تَصِلُ إلَى درجةِ الغليانِ فِي الأدغالِ الاستوائيةِ،وتعيشُ الأسماكُ أيضًا فِي الشلالاتِ الجبليةِ وفِي الأنهارِ الهادئة تحت سطحِ الأرضِ .

وتقومُ بعضُ الأسماكِ برحلاتٍ طويلةٍ عبرَ البحارِ ويقضِي بعضُهَا الآخرُ معظمَ حياتِهِ مدفونًا فِي الرملِ أَو فِي قاعِ البحرِ، ولا تتركُ أغلبُ الأسماكِ الماءَ،ولكنْ بالرغمِ مِنْ ذلِكَ فبإمكانِ بعضِ الأسماكِ أنْ تبقَى حيةً شهورًا طويلةً مدفونةً فِي قيعانِ الأنهارِ الجافةِ.

وللأسماكِ أهميةٌ كبيرةٌ فِي حياةِ الإنسانِ فهِيَ مصدرٌ رئيسيٌّ للغذاءِ، بالإضافةً إلَى ذلِكَ فالأسماكُ ضروريةٌ لحفظِ التوازنِ فِي الطبيعةِ؛ لأنَّهَا تأكلُ النباتاتِ والحيواناتِ، وبدورِهَا تصبحُ غذاءً للنباتاتِ والحيواناتِ علَى الأرضِ.وتشتركُ جميعُ الأسماكِ فِي صفتينِ رئيسيتينِ، الأولَى: أنَّ لَهَا عمودًا فقريًّا،والثانيةِ: أنَّهَا تتنفسُ بواسطةِ الخياشيمِ. والأسماكُ مِنْ الحيواناتِ ذواتِ الدمِ البارِدِ، فدرجةُ حرارةِ جسمِهَا تتغيرُ تبعًا لدرجةِ حرارةِ الماءِ،وإضافةً إلَى ذلِكَ فللأسماكِ كلِّهَا تقريبًا زعانفُ تستخدمُهَا فِي السباحةِ.

تعيشُ الأسماكُ فِي بيئاتٍ مختلفةٍ ويمكنُ تقسيمُ تلكَ البيئاتِ إلَى قسمينِ طبقًا لملوحةِ الماءِ وهُمَا: بيئةُ المياهِ العذبةِ، ويمكنُ لبعضِ الأسماكِ أنْ تعيشَ فِي المياهِ المالحةِ فقطْ، ويمكنُ لبعضِهَا أنِ تعيشَ فِي المياهِ العذبةِ فقطِ، ويمكنُ لبعضِهَا أنْ تعيشَ فِي المياهِ المالحةِ والعذبةِ جميعًا.

يعيشُ فِي البحارِ نحوُ 13.500 نوعٍ أَو مَا يقاربُ ثلاثةَ أخماسِ الأسماكِ المعروفةِ، وتعيشُ أسماكُ المياهِ المالحةِ فِي بيئاتٍ بحريةٍ متنوعةٍ لا حصرَ لَهَا، تتواءمُ أغلبُهَا مَعَ المعيشةِ فِي نوعٍ معينٍ مِنْ البيئةِ، ولكنَّهَا لا تستطيعُ البقاءَ حيةً فِي بيئةٍ أخرَى تختلفُ كثيرًا عَنْ بيئتِهَا الأصليةِ، ودرجةُ الحرارةِ مِنْ العواملِ الرئيسيةِ التِي تُحدِّدُ المكانَ الذِي تعيشُ فيهِ السمكةُ.

وتتفاوتُ درجةُ حرارةِ سطحِ الماءِ مِنْ درجةِ التجمُّدِ فِي المناطقِ القطبيةِ إلَى نحوِ 30 درجةً مئويةً فِي المناطقِ الاستوائيةِ. ويعيشُ كثيرٌ مِنْ الأسماكِ البحريةِ حيثُ يكونُ الماءُ دافئًا دائمًا، وأدفأُ المناطقِ فِي المحيطِ فِي المياهِ الاستوائيةِ الضحلةِ المحيطةِ بالشعابِ المرجانيةِ، ويعيشُ أكثرُ مِنْ هذِهِ الأسماكِ فِي المياهِ المالحةِ المعروفةِ حولَ الشعابِ المرجانيةِ فِي المحيطَيْنِ الهنديِّ والهادْي، وتعيشُ أنواعٌ كثيرةٌ أخرَى حولَ الشعابِ فِي جُزُرِ الهندِ الغربيةِ.

كَمَا تعيشُ أنواعٌ كثيرةٌأخرَى مِنْ الأسماكِ البحريةِ فِي مياهٍ فاترةٍ لا دافئةٍ جدًّاولا باردةٍ جدًّا، وتوجدُ مثلُ هذِهِ المناطقِ المعتدلةِ شمالي المناطقِ الاستوائيةِ وجنوبيها.

وتعيشُ أنواعٌ أخرَى مِنْ الأسماكِ البحريةِ فِي المياهِ متوسطةِ العمقِ وفِي الأعماقِ بعيدًا عَنْ سطحِ الماءِ، وتختلفُ بيئةُ هذِهِ الأسماكِ عَنْ بيئاتِ الأسماكِ التِي تعيشُ قريبًا مِنْ السطحِ فَلا يمكنُ لضوءِ الشمسِ أنْ يخترقَ المياهَ لأعماقٍ تبعُدُ كثيرًا عَنْ السطحِ، وتكون إضاءةُ المياهِ عَنْد عمقِ 180 مترًا تقريبًا إضاءةً خافيةً وظلامًا دامسًا.

توجدُ الأسماكُ فِي القاراتِ كلِّهَا مَا عدَا القارةِ القطبيةِ الجنوبيةِ وتعيشُ فِي معظمُ البحيراتِ والأنهارِ والجداولِ والغُدرانِ والمستنقعاتِ، ويعيشُ بعضُهَا فِي الجداولِ المارةِ عبرَ الكهوفِ أَو الجاريةِ فِي الأعماقِ تحتَ الأرضِ.

وقدْ صنَّفَ العلماءُ نحوَ 8.500 نوعٍ مِنْ أسماكِ المياهِ العذبةِ التِي تكوِّنُ قرابةَ خُمْسَيْ جميعِ أنواعِ الأسماكِ، وكلُّهَا تقريبًا أسماكٌ عظيمةٌ.وتعيشُ أسماكُ المياهِ العذبةِ مثلها مثل الأسماكِ البحريةِ فِي مستوياتٍ مختلفةٍ فِي الماءِ فمثلاً يعيشُ العديدُ مِنْ أسماكِ الكهوفِ والجداولِ والمستنقعاتِ بالقربِ مِنْ سطحِ الماءِ.

كَمَا تعيشُ بعضُ أنواعِ أسماكِ المياهِ العذبةِ فِي بيئاتٍ فرديةٍ فمثلاً يعيشُ بعضُهَا فِي الجداولِ الجبليةِ التِي يكونُ التيارُ فيهَا فِي السرعةِ والشدةِ بحيثُ لا يمكنُ أنْ تعيشَ فيهَا سوَى أنواعٍ قليلةٍ مِنْ الكائناتِ الحيةِ، وتتعلقُ تلكَ الأسماكُ بالصخورِ بواسطةِ الفمِ أَو بواسطةِ عضوٍ معينٍ ماصٍّ، ويعيشُ عددٌ مِنْ الأنواعِ فِي الكهوفِ والجداولِ تحتَ سطحِ الأرضِ ولا ترَى هذِهِ الأسماكُ ضوءَ النهارِ علَى الإطلاقِ، وللغالبيةِ العظمَى منهَا جلدٌ باهتٌ أَو أبيضُ اللونِ، والكثيرُ منهَا أعمَى، وتعيشُ أنواعٌ قليلةٌ مِنْ أسماكِ المياهِ العذبةِ فِي الينابيعِ الحارةِ حيثُ ترتفعُ درجةُ الحرارةِ إلَى 40 درجةً مئويةً.

المصدر: الموسوعة العربية العالمية- ج2- الطبعة الثانية- ص77- 89- بيروت.

أسئلة النص المعلوماتي "الأسماك"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
1	تتحدث الفقرة الأولى عن : أ- غذاء الأسماك ب- أشكال الأسماك ج- أهمية الأسماك د- بيئات الأسماك	التركيز على استظهار المعلومات	1
2	تتغذى الأسماك على: أ- المحاريات ب- الرمل ج- الأعشاب د- المرجان	التركيز على استظهار المعلومات	1
3	"الأسماك فقاريات" يقصد بكلمة فقاريات أن الأسماك: ا- لها عمود فقري ب- ليس لها عمود فقري ج- مقسمة إلى فقرات د- تفتقر إلى الهواء	الاستدلال المباشر	1
4	تقوم الخياشيم بدور: أ- إفراغ الماء الموجود في جسم السمكة ب- امتصاص الأكسجين الموجود في الماء ج- مساعدة السمكة على السباحة د- امتصاص الأوكسجين من سطح الماء	تفسير المعلومات ودمجها	1

تابع: أسئلة النص المعلوماتي "الأسماك"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
5	تشترك الأسماك التي تعيش في المياه المالحة والمياه العذبة في أكثر من صفة وأهم تلك الصفات أنها: أ- من الحيوانات الثدية ب- تتشابه في اللون ج- من ذوات الدم البارد د- جميعها يعيش في القاع	الاستدلال المباشر	1
6	تتحدث الفقرة الأخيرة من النص عن فكرة رئيسية هي: أ- بيئات الأسماك في المياه العذبة ب- طرق تسلق الأسماك الجداول ج- درجة الحرارة التي تعيش فيها الأسماك د- سرعة التيار وشدته في الجداول	الاستدلال المباشر	1
7	لماذا تعيش الأسماك في الشعاب المرجانية؟ -	الحكم والتقييم	1
8	للأسماك أهمية في حفظ التوازن في الطبيعة. فسر ذلك. -	التركيز على استظهار المعلومات	2
9	لا تستطيع الأسماك البقاء حية في بيئة أخرى تختلف عن بيئتها الأصلية. ما سبب ذلك؟ -	الاستدلال البسيط والمباشر	1
10	ما السبب الرئيسي في أن أنواع قليلة من الأسماك تعيش في الجداول الجبلية التي يكون فيها التيار سريعا جدا ؟ -	الاستدلال البسيط والمباشر	1

تابع: أسئلة النص المعلوماتي "الأسماك"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
11	بعض أنواع الأسماك أعمى. ما السبب في ذلك؟ -	تفسير المعلومات ودمجها	1
12	ما الذي يمنع الأسماك من العيش في الأحواض والبرك المغلقة؟ -	الحكم والتقييم	1

ورقة عمل (2) النص الأدبي

الصَّيَّادُ الشُّجَاعُ

كانَ في بلدةٍ من البلدانِ المطلةِ على البحرِ صيادونَ يعتمدونَ على صيدِ السمكِ في توفيرِ قوتهمْ وقوتِ عيالهمْ. اعتادَ هؤلاءِ الصيادونَ الذهابَ من الصباحِ الباكرِ للبحثٍ عن رزقهمْ من الصيدِ، والعودةَ بهِ لأهلهمْ، وبيعِ ما يزيد ُعن حاجتهمْ في السوقِ وهمْ سعداءُ بِمَا أَتَاهُم اللهُ مِنْ خَير.

وفِي يَومٍ مِنْ الأيامِ كانَ مجموعةً مِنْ هَؤلاءِ الصَّيادِينَ فِي قَاربِهمْ وسَط الْبَحَرِ يَجمعونَ صَيْدهَمْ مِنْ السَّمكِ ، فلاحظُوا أَنَّ مَحصولَهم لَمْ يَكن كثيراً كالعادة ، فَقدْ كَانُوا يَجمعونَ صَيداً أكثرَ مِنْ هَذا بِكثير فِي الْمراتِ السَّابقةِ ، لأنَّ هَذهِ البُقْعَة مِنْ البحرِ مَليئةً بالسَّمْكِ الْكَبِيرِ الشَّهيَّ.

وبَينما هُمْ عَلى هَذا الْحالِ إذ ظَهرَعليهم قرشٌ كَبيرٌ شَرِسٌ لَمْ يَروْا مِثلهُ مِنْ قَبْل، وَهَجمْ عَليهمْ وَقَلَّبَ الْقارِبَ بِهمْ، فَسقَطُوا جَميعهمْ فِي البْحَرِ، فَنجَا مِنهمْ مَنْ نَجَا، ومِنْهم مَنْ مَات غَرقاً، ومِنْهم مَنْ قَتلتهُ أَسْنَانُ الْقِرشِ . وعِنْدمَا خَرجَ النَّاجُونَ مِنْهم إِلَى الْبَرِ وعَادُوا إِلى بلدَتِهمْ ، وَحَذَّرُوا أَهْلَ الْبَلدَةِ مِنْ الاقترابِ مِنْ تِلكَ الْمَنْطَقَةِ مَرةً ثَانيةً ، واتَفقُوا عَلى الْبَحَثِ عَنْ مِنْطَقةٍ أُخُرى للصَّيدِ.

وبِالْفعلِ أَخذوُا يَبْحَثُونَ عَنْ مِنْطَقَةٍ أُخرى، فَوجَدوا مِنْطَقَةً مُنْاسِبَةً، ولكنْ لَمْ تَكنْ مَليئَةً بِالسَّمَكِ مِثْلُ الأُولَى. وَلِذا فَقْد أَصبَحَ الصَّيدُ الَّذي يَحصلونَ عَليهِ قَليلاً لا يَكادُ يَكْفِي قُوتِهمْ وقُوْتِ عِيَالِهمْ، لِدَرَجَةٍ أنَّهمْ قَارَبُوا عَلى الْمَجَاعَةِ، لأَنَّ الصيد كانَ مَصْدَرَ رِزْقِهِمْ الوحيد.

لَمْ يَعجبُ الْحَال أحدُ هَؤلاءِ الصَّيادينَ ، فَقد كانَ فَقيراً جداً، وكانَ لَديه عددٌ كبيرٌ منْ الأطفالِ يَعُولَهمْ ، ولَمْ يَعدْ يَسْتَطيعَ أَنْ يُوفرَ لَهمْ قُوتَهَم، فَفكرَ فَي عَمْلٍ آخرٍ غيرَ الصَّيدِ، ولَكنَّ الْمُشكِلَةُ أَنَّهُ لا يُحسِنُ أيُّ عَملٍ آخر سِوى الصَّيدِ، وهُو منْ أَمهرِ الصَّيادينَ. فَكَّرَ هَذا الصَّيادُ فِي أَنْ يَجْمَعَ بَعض الصَّيادينَ لِلذَّهَابِ إِلَى مَكانِ الْقِرشِ ومُصَّارَعَتِه والقَضَاء عَليهِ قَبْلَ أَنْ يَموتَ أولادهُ جَوْعاً. ولَكنَّ الصيَادينَ رَفضُوا الذِّهَابَ مَعهُ خَوْفاً منْ القِرشِ الْقَاتِلِ .

وعِنْدَمَا وَجدَ الصيَادُ أنَّهُ لا فَائدة ترْجَى منْهُم، رَفَضَ أَنْ يَستَسلِمَ لِلْخَوفِ واليأسِ، وقَررَ أَنْ يَذهبَ لِقَتْلِ القِرشِ بِمفْرَدِه ، فَحَذَّرَهُ الصيَّادُونَ منْ هَذا التَّصَرُفِ الْمُتَهورِ، الَّذي قَدْ يُؤدِي إلَى وقُوعهِ فَريسَةً لِهَذا الْقِرشِ، ولَكنَّهُ لَمْ يَستَمعُ إلَى كَلامِهمْ، وقَررَ أَنْ يَذْهَبَ بِمُفردِهِ للتَّخلُّصِ منْ هَذا الْقِرشِ الدَّخيلِ الَّذي حَرَّمَهُ وأهل بَلْدَتِه منْ طَعامِهِم. جَهَزَ الصَّيادُ الشُّجَاعُ قَارِبَهُ الصَّغير الْقديمِ، وَأَخَذَ مَعهُ حرْبَةً حادةً طويلةً، وحَبلاً قوياً.وفِي الصَّباحِ الْبَاكرِ قَامَ الصَّيادُ كعَادتِهِ وتَوضَّأ وصلَّى صَلاةَ الْفَجرِ، ودَعَا اللهُ أَنْ يَكونَ مَعهُ ويُعينَهُ فِي مُهِمتِهِ، ثُمَّ تَوجَّه بِقَارِبِه إلَى مَكانِ الْقِرشِ ، وكُلُهُ عَزمٌ علَى التَّخلُصِ منْهُ مَهمَا كانَ الثَّمنْ.

وَصلَ الصَّيادُ إلى الْمكانِ الَّذي ظَهرَ فِيه الْقِرشُ، وأوقَفَ قَارِبَهُ ، وأخذَ يَتَفَحصُ الْمياه بِنْظَرِه. وبعدَ انْتظارٍ قَليل إذا بِهِ يَرى القِرشَ يَشِّقُ سَطحِ الْماءِ مُتَوجِهاً إليهِ، فاستعدَ الصيادُ بِحربَتِهِ المربُوطَةِ بِحبلٍ قَويٍ مشدودٍ إلى الْقَارِبِ ، وعِنْدمَا اقْتَربَ الْقِرشُ منْ القَارِبِ ، وأصبح فِي مَرْمَى حرِبَةِ الصَّياد، رمَاهُ بِها، ولكنَّها لِسوءِ الحظِّ لَمْ تُصِّبهُ. وفي لحظةٍ قَزَ القِرشُ منْ الماءِ، وهَاجمَ الصيادَ وأصابَ رِجلَهُ اليُسرى وتَوارَى بَيْنَ الأمواجِ الَّتي اصْطَبَغَت بِاللَّونِ الأَحَمْرِ منْ دَمِّ الصيادِ.

سَقَطَ الصَّيادُ فِي قاربِهِ يَتَلوى مِنْ الألَمِ ، ولَكن عَزْيَمَتَهُ كانْت قَوية ، ولا بدَّ لهُ مِنْ أَن يَسْتَجمَعَ قُواهُ ، فلا مَجالَ للتَراخِي، لأنَّ القِرشُ لا بُدَّ أَنْ يَعودَ إلى مُهاجمتِهِ ، وَقْد يَقْضي عَليه هَذِه المَّرة .

سَحبَ الصَّيادُ حَبلُ الحرِبْةِ وأمْسَكَ بهَا وهُو مَطْروحٌ فِي قَاربِه، ورفَعَها استعداداً للمُواجَهة الجديدة ، ومَا هِي إلا لحظاتٍ حتى ظَهَرَ القِرشُ مَرةً أُخرى قَريباً مِنْ القَارب، فَسَدَدَ الصَّيادُ حِربْتَهُ إليه ، وبكلِ مَا لديهِ مِنْ قُوةٍ رمْاهُ بِها، فانْغرزت فِي رَأسِهِ ، فَتدفقَ الدَّمُ مْنهُ، وَأَخَذَ يَتَخَبْطُ فِي الماءِ عَلى غيرِ هُدىٍ، يُحَاوِلُ الخَلاصَ مِنْ الحِربَةِ الْمَربُوطَةِ بِالْقَارِبِ ، ولكن دُوْنَ جَدوى ، ثُم أخذتْ عَزيمةُ القِرشِ تَضعفُ وتَضعفْ، ولَمْ يَعدُّ قادراً عَلى الهُجُومِ. حَمِّدَ الصَّيادُ رَبَّهُ، ثُم رَبَط جُرحَهُ بِخُرقَةٍ لِيُوقِفَ دَمَه، ثُمَّ أَخَذَ مُتَوجِهًا بِقَارِبِه ناحيةِ البَرِ وهُو يَجُّرُ سَمْكَةَ القِرشِ.

لَمْ يَكن تَحريكُ القاربِ سهلاً لِثقلِ القِرشِ، ولكنَ الصَّيادُ الشُّجاع لَمْ يَضعف ، بَل ظَلَّ يَجْدِفُ ويَجْدِف حتى حلَّ الظلامُ، وصُورةَ أطْفَالِهِ عَالِقة بِذْهنِه، فَهَّم بانْتظارِ عَوْدتَه.

وبَعد مُدةٍ طَويلةٍ كَابدَ فيها الصيادُ العناءُ الشديد، وصلَ القاربُ إلى البرِ فَقفزَ مِنْهُ الصَّيادُ، وارْتَمى عَلى البَرِ، ونَظَرَ إِلى القِرشِ فإذا هُو مَيتٌ لا حراكَ فيهِ. فَزحفَ الصيادُ ورَّبط قاربَهُ واسْتَلقَى في مَكانَه وذَهَبَ فِي نَوْمٍ عَميقٍ.أمَّا أهلُ الصيادُ وأهلُ الْبَلَدةِ، فكانوا قد انْتَظَرُوا هذا الصَّياد الشُّجاع على شاطئِ البحرِ حَتى سَاعةً مُتأخرةً مِنْ المَسَاءِ، وعِندمَا لَمْ يَعدْ، عَادُوا إَلى بُيُوتِهم وقَدْ تَسربَ الشُّكُ إلى قُلُوبِهم، وظَنُوا أَنَّه قَدْ رَاحَ ضَحيةً لِسْمَكَةِ القِرشِ. ولكنَ الأمَلُ كانَ لا يَزالُ مَوجُوداً فِي نُفُوسِهِم، ولِذا فإنَّهمْ جَاءوُا إلى الشَّاطِئِ بَعدَ صَلاةِ الفَجَرِ مُبْاشَرَةً ، فإذا بالصَّيادِ مُلقىً أمَامَهُمْ، فَظَّنُوهُ مَيتاً، فَحركوهُ فإذا بِهِ حَيٌّ يَتَحركُ . ولاحظُوا أَنَّ رجلَهُ مَقْطُوعةً،

ونظَروا إلى البحرِ خلفَ القاربِ فإذا بالقرشِ مُمْدَدٌ تَلعبُ به أمواجُ البحرِ، فهَلَلوا وكبَّروا وحَمَّدُوا اللهَ وشَكَرُوه، ثُمَّ حَملوا الصيادَ وهمْ يُهَلِلُونَ ويُكَبِرُونَ ويَتمَنُونَ لَهُ السَّلامةَ، وأوصلُوهُ إلى منزلهِ .

فَرِحَ أولادُ الصيادِ بِعودةِ أبْيهم، وتَحَلَّقُوا حَولهُ يُقْبلونَهُ ويُقْبِلَهُمْ، وهو يقولُ : مِنْ أَجْلِكُم فَعلتُ هَذا ومِنْ أَجْلِ أطفالِ الْبَلَدَة.

أَخذَ الصَّيادُونَ يَزورُونَ زَميلَهُم الشُّجَاعَ كُلَّ يَوْمٍ ويَشَكُرُونَهُ عَلى مَا فَعلَ مِنْ أَجلِهم، واعتَّذَروُا لَهُ عَنْ عدم مُشاركَتِهم إيَّاه في القَضاءِ عَلى القرشِ، وقَررُوا أَنْ يَشَركُوهُ فِي صَيدِهم، وأَنْ يَرسلوا لَهُ حِصَّتَهُ كُلَّ يَوْمٍ وهو جَالِسٌ في بَيتِه، تقديراً لِقُوتِهِ وشَجَاعَتِهِ وبَسَالَتِهِ، وعِرْفَاناً بِجَمْيَلَه.

ولكن الصيادُ الشجاعُ لم يقبلْ أَنْ يَكونَ عَالةً على غيرهِ ، فعندمَا شُفيَ مِما حَدثَ لهُ شَكَر زُمَلاءَهُ الصيادينَ عَلى ما أَبَدوهُ مِنْ كَرمٍ وطِيبٍ، وقالَ لهم : إنْ رِجلْي الَّتي انْقطَعت لَنْ تَكونَ عائقاً لي عَنْ العملِ وكَسبِ الرِّزقِ بِعرقِ جَبْيني . دهش الصيادُونَ مِنْ قَولِ زَميلهم وقوةِ عَزيمته، وكانوا يَتساءلُونَ في أنْفُسِهم : كيف سيستطيعُ هَذا الرجلُ أن يعملُ وأن يكسبَ رزقهُ ورجلهُ مقطوعةٍ ؟ ومهنةُ الصيدِ مِهنةٌ شَاقه؟

ولكن الصيادُ الشجاعُ لم يتركَ الحيرةَ في نفوسهم، وقال لهم:(إنَّني أستطيعُ أن أشتغلَ في بيعِ السمكِ في السوقِ ، هذا العملُ لا يتطلبُ مِنِّي مجهوداً كبيراً في الحركةِ، وأكونُ بذلك فرداً منتجاً وعاملاً، بدل أن أكونَ عالةً عليكم وليس لي حولٌ ولا قوةٌ) فَرحَ الصيادُونَ ورحبُّوا بهذه الفكرةِ الجديدةِ لأنها سوف تسعدُ هذا الصيادُ الشجاعُ الذي لم يرضَ بِهوانِ العيشِ، ولم تزدهُ مِحنَتَهُ إلا قوةً وعزيمةً وإصراراً على العملِ وإفادةِ المجتمعِ.

المصدر: أم نورة (1997) مجموعة قصصية للأطفال. دولة الإمارات العربية المتحدة - وزارة الإعلام والثقافة.

أسئلة النص الأدبي "الصياد الشجاع"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
1	كان الصيادون في القرية سعداء لأنهم: أ) يعتمدون على صيد السمك في توفير قوتهم ب) اعتادوا الذهاب من الصباح الباكر للبحث عن رزقهم ج) حصولهم على الصيد الوفير وبيع ما يزيد عن حاجتهم د) وجود الأسماك الكبيرة في البحر.	الاستدلال المباشر	1
2	ما السبب الذي جعل محصول الصيادين قليلاً ؟ أ) لأن هذه البقعة من البحر لم تكن مليئة بالأسماك ب) بسبب وجود القرش الكبير الشرس ج) لأن الصيادين لم يذهبوا في الصباح الباكر للصيد د) بسبب غرق بعض الصيادين في البحر	التركيز على استظهار المعلومات	1
3	قلة الأسماك في المنطقة الجديدة التي وجدها الصيادون كان سببا في: أ) فقر أهل القرية وقربهم من المجاعة ب) خوف أهل القرية من القرش وابتعادهم عن البحر ج) حزن أهل القرية على من مات من الصيادين د) فرح أهل القرية بسبب ابتعاد سمك القرش عنهم	الاستدلال المباشر	1
4	موقف الصيادين من الصياد الشجاع عندما قرر قتل سمك القرش هو: أ) سخروا منه ب) رفضوا مساعدته ج) وافقوا على مساعدته د) لم يتحدثوا معه	الاستدلال المباشر	1

تابع: أسئلة النص الأدبي "الصياد الشجاع"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
5	أدرك الصياد عندما أصاب القرش رجله اليسرى أنه لا بدّ له من: أ) العودة إلى قريته قبل أن يقضي عليه القرش. ب) العودة إلى مهاجمة القرش ج) دعوة باقي الصيادين لمساعدته د) الاختباء في قاربه ومعالجة جرحه	تفسير المعلومات ودمجها	1
6	لم يكن تحريك القارب والوصول به إلى الشاطئ سهلا بسبب: أ) شدة تعب الصياد وضعف قوته ب) ثقل القرش المربوط بالقارب ج) قوة الأمواج وارتفاعها د) بعد المسافة بين مكان الصيد والقرية	التركيز على المعلومات استظهارها	1
7	هل تعتقد أنه كان يجب على الصياد الشجاع الذهاب بمفرده لقتل سمك القرش؟ ( ) نعم، لماذا .... ( ) لا، لماذا	الحكم والتقييم	1
8	ما الدرس الذي تعلمه الصيادون من الصياد الشجاع؟ -	الحكم والتقييم	1
9	استنتج من القصة صفات أخرى يمكن أن نصف بها الصياد الشجاع. (اذكر صفتين) أ) .... ب)	تفسير لمعلومات ودمجها	1

تابع: أسئلة النص الأدبي "الصياد الشجاع"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
10	صراع الصياد مع القرش لم يكن سهلا. استخرج من النص ما يدل على ذلك. –	الاستدلال المباشر	1
11	كيف كان حال الصيادين قبل ظهور القرش وكيف أصبح حالهم بعد ظهوره؟ أ) قبل ظهوره:....................................... ب) بعد ظهوره:	تفسير لمعلومات ودمجها	1
12	صف صراع الصياد الشجاع مع القرش؟ –	التركيز على استظهار المعلومات	1

نص معلوماتي   ورقة عمل (3)

من القمح إلى الخبز

كَمْ مَرَّةً تَأْكُلُ الْخبْزَ فِي الْغالِبِ؟ إنَّ الْخُبْزَ هُوَ أَكْثَرُ الأَطْعِمَةِ الَّتي تُؤْكَلُ فِي الْعَالَمِ، فَفِي الْعَديدِ مِنَ الدُّوَلِ يَأْكُلُ النَّاسُ الْخُبْزَ كُلَّ يوْمٍ، حَيْثُ يُعَدُّ بالنّسْبَةِ لَهُمْ المَصْدَرَ الرئيسيَّ للطَّعامِ. فَكّر فِي جَميعِ أنْواعِ الْخُبْزَ المُخْتَلِفَةِ التي يُمْكِنُكَ شِراؤُها ، فيُمْكِنُكَ أَنْ تَجدهُ عَلى شكلِ حَلقاتٍ أوْ أصابِعَ أَوْ أرْغِفَةٍ وأنواعٍ أخْرى كثيرةٍ .. فما نَوْعُ الخُبْزِ الَّذي تُفَضّلُهُ ؟

بالرَّغمِ مِنْ وُجودِ أنْواعٍ عَدَيدةٍ مِنْ الْخُبْزِ فَإنَّها تَشْتَرِكُ في شَيءٍ واحدٍ وهُوَ أنَّها تُصنعُ مِنَ الدَّقيقِ إنَّ دقيقَ القمحِ دقيقٌ شائعٌ فَهُو يُصنَعُ مِنْ حَبَّةِ نَباتِ القمحِ. تُصْنَعُ بَعَضُ أَنْواعِ الخُبزِ مِنَ دقيقِ القمحِ فَقَطْ، ويُصْنَعُ البعضُ الآخَرُ مِنْ مَزيجٍ مِنْ دَقيقِ القمحِ ودقيقٍ من حُبوبٍ أُخرى مِثْلَ حُبوبِ الْجاوْدارِ. وَيستغرقُ تَحويلُ الحُبوبِ إلى خُبزٍ مَراحِل عدّةً .

القَمْحُ هو مَادَّةٌ خامٌّ، والمَوادُ الخامُّ هي المَوادُ الَّتي تُوجَدُ في الطَّبيعَةِ ويمْكُنُ مُعالَجَتُها صِناعياً لصِناعَةِ السِّلعِ. إنَّ القَمْحَ يَظْهَرُ في الطَّبيعَةِ على شَكْلِ نَوْعٍ مِنَ الأَعْشابِ يُسَمَّى النّباتُ الْحَبِّيُّ، والنَّباتاتُ جزْءٌ أَساسِّيٌّ مِنْ غِذاءِ الْعَديدِ مِنَ النَّاسِ. ويُمْكِنُ أَنْ يُسْتَخْدَمُ الْقَمْحُ في صِناعَةِ أَنْواعٍ عَديدَةٍ مِنَ الطَّعامِ، والْخُبْزُ هو مُجَرَدُ نَوْعٍ مِنَ هذه الأَنْواعِ. كانَ النَّاسُ يَسْتَخْدِمونَ القَمْحَ في صِناعَةِ الْخُبْزِ مُنْذُ آلافِ السِّنينِ، وكانَتْ أَنْواعُ الْخُبْزِ الأُولى مُسَطَّحَةً وتُشْبِهُ الْكَعْكَةَ. وقَدْ اكْتَشَفَ قُدَماءَ الْمِصْرِيِّينَ أَنَّ إضافَةَ الْخَميرَةِ إلى الْخُبْزِ تَجْعَلُهُ يَنْتَفِخُ.

يُزْرَعُ الْقَمْحُ في الْعَديدِ مِنَ الْبُلْدانِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَتَتَضَمَّنُ كَنَدا وَالصِّينُ وَفَرَنْسا وَروسْيا وَالْوِلاياتُ الْمُتَّحِدةُ. ويَنْمُو الْقَمْحُ بِشَكْلٍ أَفْضَلَ في الْمُناخِ الْمُعْتَدِلِ ،بِحَيْثُ لا يَكونُ شَديدَ الْحَرارَةِ

أَوْ شَديدَ الْبُرودَةِ تَقومُ الدُّوَلُ ذاتُ الطَّقْسِ الْبارِدِ بِزِراعَةِ الْقَمْحِ في فَصْلِ الرَّبيعِ حَتَّى يَنْضُجَ في فَصْلِ الصَّيْفِ، أَمَّا الدُّوَلُ ذاتُ الطَّقْسِ الدَّافِئِ فَتَزْرَعُ الْقَمْحَ في فَصْلِ الْخَريفِ ثُمَّ بِحَصْدِهِ في فَصْلِ الرَّبيعِ التَّالي.

يَتَمَيَّزُ نَباتُ الْقَمْحِ بِأَنَّهُ طَويلٌ وَرَفيعٌ وَذو لَوْنٍ أَخْضَرَ فَاتِحٍ، وَعِنْدَ نَضْجِهِ يَتَحَوَّلُ لَوْنُهُ إِلى اللَّوْنِ الذَّهَبِيِّ. كُلُّ نَبْتَةٍ لَهَا سُنْبُلَةٌ في السَّاقِ مِثْلَ سُنْبُلَةِ الذُّرَةِ وَلَكِنَّها أَصْغَرُ بِكَثيرٍ. تَتَكَوَّنُ كُلُّ سُنْبُلَةٍ مِنْ 40 إلى 60 حَبَّةٍ مَحْفوظَةٍ داخِلَ قَشْرَةٍ خارِجِيَّةٍ ، وَهَذِهِ الْحُبوبُ هِيَّ الَّتي تُسْتَخْدَمُ في صِناعَةِ الدَّقيقِ.

يَقومُ الْمُزارِعونَ بِحَصْدِ الْقَمْحِ بِمُرَدِ نَضْجِهِ ؛ وَذَلِكَ لِتَقْليلِ خَطَرِ تَلْفِ الْمَحْصولِ نَتيجَةِ تَعَرُضِهِ لِلطَّقْسِ السَّيِّئِ. وَيُعْتَبَرُ الْقَمْحُ ناضِجاً جاهِزاً لِلحَصادِ عِنْدَما تَكونُ الْحُبوب جافَّةً وَهَشَّةً. يَتِّمُ حَصادُ الْقَمْحِ باسْتِخْدامِ آلَةٍ ضَخْمَةٍ تُسَمَّى الْحَصَّادَةُ الدَّرّاسَةُ حَيْثُ تَقومُ بِتَقْطيعِ الْمَحْصولِ وَفَصْلِ الْحُبوبِ عَنْ بَقِيَّةِ النَّباتِ. وَنَظَراً لِلْمَساحَةِ الْكَبيرَةِ لِبَعْضِ حُقولِ الْقَمْحِ ، يُمْكِنُ لِحَصادَتَيْنِ أَوْ أَكْثَرَ الْعَمَلَ في حَقْلٍ واحِدٍ في نَفْسِ الْوَقْتِ. لا يَتِّمّ التَّخَلُّص منْ باقي نَبْتَةِ الْقَمْحِ ، وَإِنَّما يَتِّمّ جَمْعَها واسْتِخْدامِها كَتَبْنٍ لِعَلَف الْحَيوانِ و نَوْمِهِ.

يَتِّمّ نَقْل أَوْ تَسْليمِ الْقَمْحِ إلى طاحونَةِ الدَّقيقِ بِواسِطَةِ الشَّاحِنَةِ، وَيَتِّمّ تَنْظيفُه؛ لإزالَةِ أَيِّ أَتْرِبَةٍ أَوْ قَشٍّ، ثُمَّ يَتِّمّ إِضافَةُ الْمَاءِ بِكَمِّيَّاتٍ قَليلَةً لِجَعْلِ الطَّبَقَةِ الْخارِجِيَّةِ لِلْحَبَّةِ أَكْثَرَ خُشونَةٍ وَتَلْيينِ الطَّبَقَةِ الدَّاخِلِيَّةِ. وَهَذِهِ الْعَمَلِيَّةُ تُساعِدُ عَلى فَصْلِ الطَّبَقَتَيْنِ عَنْ بَعْضِهِمَا في الْخُطْوَةِ التَّالِيِّةِ.

ثُمَّ يَتِّمّ بَعْدَ ذَلِكَ وَضْعُ الْقَمْحِ بَيْنِ أُسْطُواناتٍ دَوَّارَةً وَمَناخِلَ مُتَتالِيَّةٍ؛ حَيْثُ تَقومُ الأُسْطُواناتُ بِتَكْسيرِ الْحُبوبِ وَطَحْنِها. تَتَحَوَّلُ الطَّبَقَةُ الدَّاخِلِيَّةُ النَّاعِمَةُ إلى دَقيقً ناعِمٍ، أَمَّا الطَّبَقَةُ أَوْ القِشْرَةِ الْخارِجِيِّةِ فَتَتَحَوَّلُ إلى قِطَعٍ أَكْبرَ تُسَمِّى النُّخالَةُ . وَتَقومُ الْمَناخِلُ بَعْدَ ذَلِكَ بِعَمَلِيِّةِ فَصْلِ الدَّقيقِ عَنْ النُّخالَةِ لِلْحُصولِ عَلى الدَّقيقِ الأَبْيِضْ ، وَتَبْقَى صِناعَةُ الدَّقيقِ الْكامِلِ أَوْ الأَسْمَرِ.

هُناكَ طريقَتانِ رئيسيتانِ لِتَحوُّلِ الدَّقيقِ إلى خُبْزٍ وَهُما الطَّريقَةُ التَّقْليدِيَّةِ وَالطَّريقَةُ الْمُتَواصِلَةُ. وَيُسْتَخْدَمُ الدَّقيقُ وَالْماءِ أَوْ الْحَليبِ وَالْمِلْحِ وَالْخَميرَةِ في كُلِّ مِنَ الطَّريقَتَيْنِ، وَيُمْكِنُ إضافَةُ مُقَوِماتٍ أُخْرى مِثْلَ أَنْواعٍ مُخْتَلِفَةٍ مِنَ الدَّقيقِ .

تستخدمُ معظمُ المَخابزِ الطريقةُ التقليديةُ فِي صِناعةِ الخُبزِ ، حيثُ يتمُّ خلطُ المُقومَاتِ مَع العجينِ ثُمَّ يُتركُ العجين لِيتخّمر في درجةِ حرارةٍ 85 فهرنهايت (29 مئوية). ويتم التخميرُ عندما تحدث الخميرةُ غازاً يجعلُ العجينَ ينتفخُ . يتمُ بعد ذلك تقطيعُ العجينِ إلى قِطعٍ وتشكيلهِ ، ثُم يُتركُ لِيختَمر مرةً أخرى ، وفي النهايةِ يُخْبَزُ في درجةِ حرارةٍ 450 فهرنهايت (230 درجة مئوية) تقريباً.

تَستخدِمُ مصانعُ الخبزِ الكُبرَى الطّريقةِ المُتواصلة لِصنّاعةِ الخُبْزِ ، وتَستخدم هَذه الطريقةُ ماكيناتٍ خاصةٍ تقومُ بِتحضيرِ الْعَجينِ خلالَ وقتٍ أقصرَ بكثيرٍ مِنْ الذي تَستَغرقَهُ الطريقة التقليدية.

يتّم تخميرُ جميعُ الْمُقومَات، باستثناءِ الدّقيقِ ، داخلَ صِهريجٍ ، ثُم يضخُ الخليطُ مع الدقيقِ داخلَ الخلاطِ ، حيثُ يقومُ الخلاطُ بخلطِ الْمُقومَات ليحوّلُهَا إلى عجينٍ . ويتمُ بعد ذلك تقسيمُ العجينِ وتشكيلهُ وخَبزِهِ لِيَتَحَولُ إلى أرغفةٍ ، ثُم تَبردُ الأرغفةُ وتُقطَعُ وتُغلف .

المصدر: من القمح إلى الخبز.ستيفن توماس(2006) سلسة قراءات ناشيونال جيورافيك الحرة.القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

أسئلة النص المعلوماتي "من القمح إلى الخبز"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
1	مم يصنع دقيق الخبز؟ أ) حبوب الذرة ب) حبوب القمح ج) حبوب الجاودار د) النخالة	التركيز على المعلومات واسترجاعها	1
2	لماذا يستخدم الناس القمح: أ) ليجعل الخبز منتفخا ب) لصناعة أنواع عديدة من الطعام ج) لصناعة الخبز فقط د) لصناعة الدقيق فقط	التركيز على المعلومات واسترجاعها	1
3	يزرع القمح بشكل أفضل في المناخ: أ) شديد البرودة ب) شديد الحرارة ج) الدافئ د) الحار	التركيز على استرجاع المعلومات	1
4	متى يقوم المزارعون بحصاد القمح: أ) فور تعرضه للطقس السيئ ب) عندما تظهر الحبوب في السنبلة ج) عندما تكون حبوب القمح هشة وجافة د) عندما تتكون القشرة الخارجية	التركيز على استرجاع المعلومات	1

تابع: أسئلة النص المعلوماتي "من القمح إلى الخبز"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
5	ذُكِرَ في النص "خلط المقومات مع العجين". ما المقصود بكلمة (مقومات)؟ أ) المكونات ب) الأسباب ج) العوامل د) الإضافات	الاستدلال البسيط والمباشر	1
6	من أجزاء نبات القمح: أ) السنبلة ب) الزهرة ج) الوردة د) الثمرة	التركيز على استرجاع المعلومات	1
7	استشهد من النص بما يدل على: "أن نبتة القمح لا يتم الاستفادة منها في صناعة الخبز فقط". -	الاستدلال البسيط والمباشر	1
8	قم بترتيب خطوات نقل وتسليم القمح من وإلى الطاحونة: ( ) فصل الطبقة الخارجية عن الداخلية بواسطة الماء ( ) يتم وضع الحبوب في أسطوانات لتكسيرها وطحنها ( ) تتحول إلى دقيق ناعم وإلى نخالة ( ) يتم تنظيفه من الأتربة أو القش ( ) يتم فصل النخالة عن الدقيق	التركيز على فهم المعلومات	2

تابع: أسئلة النص المعلوماتي "من القمح إلى الخبز"

م	السؤال	المهارة	الدرجة
9	أي الطريقتين: (التقليدية أو المتواصلة) أفضل في تحويل الدقيق إلى خبز في رأيك؟ .... ولماذا؟ -	البحث والتقييم	2
10	كيف يتم حصاد نبات القمح؟ -	التركيز على فهم المعلومات	1
11	ذُكِرَ في النص: "أن القمح هو مادة خام والطعام الرئيسي". فسر كلا منهما؟ أ) مادة خام: .... ب) الطعام الرئيسي :.....................................	الاستدلال البسيط	2
12	أي أنواع الخبر التي تحبها؟ - .... ولماذا؟ -	البحث والتقييم	2

النص: أدبي حكمة الهدهد

ورقة عمل (4)

دعا الهدهد طيور الغابة منذ الصباح الباكر إلى اجتماع طارئ، وبدا وكأنّ أمراً خطيراً قد وقع، أو هو على وشك الوقوع... فمثل هذه الدعوات لا تحدث إلاّ في حالات نادرة.

سارعت الطيور تمسح عن عيونها آثار النوم، ومضت في طريقها نحو الساحة أن تخمّن سبب هذه الدعوة المفاجئة، وعندما اكتمل الحضور، انبرى الهدهد يتكلّم:

أنتم تعلمون ـــ أيّها الأعزّاء ـــ أنّ هذه الغابة هي موطننا وموطن آبائنا وأجدادنا، وستكون لأولادنا وأحفادنا من بعدنا.. لكنّ الأمور بدأت تسوء منذ أن استطاعت بندقيّة الصياد الوصول إلى هنا، فأصبحت تشكّل خطراً على وجودنا.

– كيف؟.. قل لنا.. تساءل العصفور الصغير.

– في كلّ يوم يتجوّل الصيادون في الغابة متربصين بنا ، ولعلّكم لاحظتم مثلي كيف أخذ عددنا يتناقص، خصوصاً تلك الأنواع الهامّة لهم.

مثل ماذا ؟ تساءل الببغاء .

مثل الكنار والهزار والكروان ذات الأصوات الرائعة..

ومثل الحمام والدجاج والبط والإوز والشحرور والسمّان ذات اللحم المفيد، والبيض المغذي، ومثلك أيّها الببغاء... فأنت أفضل تسلية لهم في البيوت، نظراً لحركاتك الجميلة وتقليدك لأصواتهم.

وقف الطاووس مختالاً، فارداً ريشه الملوّن.. الأحم، والأصفر، والأخضر، والأسود..

قال: لابد وأنّك نسيتني أيّها الهدهد، فلم يَردْ اسمي على لسانك ، مع أنني أجمل الطيــور التـــي يحبّ الإنسان الحصول عليها، ليزيّن بها حدائقه.

– لا لم أنسك، وكنتُ على وشك أن أذكرك... فشكلك من أجمل الأشكال.. ولكــنْ حــذار مــن الغرور.

قال الحجل بدهاء : معك حق فيما قلته أيّها الهدهد.. حذار من الغرور.

نظر الطاووس نحو الحجل بغضب شديد ، اتجّه إليه وهو يؤنّبه:

– إنّك لا تقلّ خبثاً عن الثعلب الماكر، ولذا لن أعيرك أيّ اهتمام.

حاول الحجل أنْ يردَّ له الإهانة ، لكنّ الهدهد هدّأ من حاله قائلاً له:

– دعونا الآن من خلافاتكم... فأنتم إخوة ويجب أن لا تنشغلوا عن المشكلة الكبيرة التي تواجهنا جميعاً.

قال الشحرور:

– أيها الصديق معك حق.. لقد لامست كبد الحقيقة.. قل لنا ماذا نفعل؟

رفع الهدهد وجهه ، فاهتزّت ريشاته المغروسة في رأسه... قال:

– لقد دعوتكم لنتبادل الرأي في هذا الموضوع.. فليذهب كلّ منكم إلى عشّه الآن، ويأتني غــداً في مثل هذا الوقت بالتحديد، وقد حمل إليّ حلاً نستطيع به حماية أنفسنا من بنادق الصيادين.

المصدر: حكمة الهدهد ـــــــ حنان درويش ـــــــ بتصرف.

أسئلة درس حكمة الهدهد

س 1 أ ـــ لماذا دعا الهدهد طيور الغابة للاجتماع ؟

ب ـــ أين تم ذلك الاجتماع ؟

س 2 سارعت الطيور ولبت الدعوة ، ولم يتخلف منها أحد ، دلل على ذلك من النص .

س 3 تناقص عدد الطيور في الغابة بسبب :

أ ـــ هجرتها

ب ـــ قلة الغذاء

ج ـــ بندقية الصياد

د ـــ موت بعضها

س 4 تتميز طيور الكنار والهزار والكروان بـــ :

أ ـــ أصواتها الرائعة

ب ـــ ألوانها الجميلة

ج ـــ لحمها المفيد

د ـــ بيضها المغذي

س 5 وقف الطاووس مختالا . كلمة (مختالا) تعني :

أ ـــ فرحا

ب ـــ متفاخرا

ج ـــــ حزينا

د ـــــ باكيا

س 6 رتب الجمل الآتية حسب أحداث القصة .

ومثلك أيها الببغاء

حاول الحجل أن يرد له الإهانة

1 ـــــ دعا الهدهد طيور الغابة

أيها الصديق معك حق

في كل يوم يتجول الصيادون

س 7 أجب بـــــ (نعم) أو (لا) :

أ ـــــ استجابت الطيور لدعوة الهدهد فورا ( )

ب ـــــ لا يستفاد من لحم الحمام والدجاج والبط .... ولا من بيضه ( )

ج ـــــ الببغاء لا يقوم بتسلية أصحاب البيوت ( )

د ـــــ عادة ما يوصف الطاووس بالغرور ( )

س 8 نظر الطاووس إلى الحجل بغضب شديد ، اتجه إليه وهو يؤنبه :

– إنّك لا تقلّ خبثاً عن الثعلب الماكر، ولذا لن أعيرك أيّ اهتمام.

أ ـــــ في نظر الطاووس ، هنالك صفة مشتركة بين الثعلب والحجل ، فما هي ؟

ب ـــــ كيف هدأ الهدهد من الموقف بين الحجل والطاووس ؟

س 9 قال الشحرور : أيها الصديق معك حق.. لقد لامست كبد الحقيقة.. قل لنا ماذا نفعل؟

أ ــــ لمن وجه الشحرور كلامه ؟

ب ــــ ما الحقيقة التي قصدها الشحرور ؟

س 10 ما الأمر الذي وجهه الهدهد للطيور في نهاية القصة ؟

س11 تعرفت إلى شخصية الهدهد ، فما الذي تمثله تلك الشخصية ؟

النص: معلوماتي ورقة عمل (5)

الفراشة

الفراشةُ واحدةٌ من أجملِ الحشراتِ قاطبةً، ولذا فُتِنَ النّاسُ بجمالِ أجنحَتِها الرّقيقةِ ذاتِ الألوانِ الجذَّابة.

تعيشُ الفراشاتُ في كلِّ أنحاءِ العالمِ، ولكنَّ أ كثرَ الأنواعِ توجدُ في الغاباتِ ، وتعيشُ أنواعٌ أخرى من الفراشاتِ في الحقولِ والغاباتِ كما يعيشُ بعضُها على قممِ الجبالِ الباردةِ والبعضُ الآخرُ في الصّحارى الحارّةِ ، ويهاجرُ كثيرٌ من الفراشاتِ لمسافاتٍ طويلةٍ لقضاءِ الشتاءِ في المناطقِ الدافئةِ .



يوجدُ نحوَ 20,000 نوعٍ من الفراشاتِ، أ كبرُها فراشةُ الملكةِ ألكسندرا ، ويبلغُ طولُ جناحيها 28 سم، ومن أصغرِ الفراشات الفراشةُ القزمةُ الزرقاءُ الغربيةُ التي تعيشُ في قارّةِ أمريكا الشمالية، ويبلغُ مدى جناحيْها ما يقربُ من سنتيمترٍ واحدٍ.



تبدأُ الفراشةُ حياتَها ببيضةً صغيرةً جدًّا، ثم تفقسُ لتخرجَ منها يرقةٌ والتي تقضي معظمَ وقتِها في الأ كلِ والنمو، ولكنَّ جِلْدها لا ينمو، فيتحوّلُ إلى شرنقةٍ أو قشرةٍ واقيةٍ ، وتجري داخلَ الشرنقةِ تغَيُّراتٍ ، إذ تتَحوّلُ إلى فراشةٍ جميلةِ المنظرِ، ثمّ تشقُّ القشرةَ فينفتِحُ الطريقُ أمامَ الفراشةِ اليافعةِ، فتخرجُ منها، وفورَ خروجِها تفْرِدُ أجنحَتَها وتطيرُ .



أمَّا الفراشاتُ فتغذّى برحيقِ الأزهارِ، ولذا فهي ليست ضارةً بالمحاصيلِ بل هي على نقيضِ ذلك، نافعة حيث أنّها تساعدُ على تلقيح الأزهار، إذ تلتصقُ حبوبُ اللقاحِ بجسمِها عندَ وقوفِها على الأزهار لامتصاصِ الرّحيقِ ، وتنتَقلُ حبوبُ اللقاحِ إلى زهرةٍ أخرى تغلشاها الفراشةُ نفسُها لأخذِ الرحيقِ منها.

الأسئلة:

1- وصفت الفراشة في بداية النص بثلاثة أوصاف ،اذكر واحدا منها.

–2

____

____

____

2- تعيش الفراشات في :

–1

أ- الغابات والحقول.

ب- قمم الجبال الباردة.

ت- الصحارى الحارة.

ث- جميع ما سبق صحيح.

3- اذكر المكان الذي تعيش فيه أغلب الفراشات.

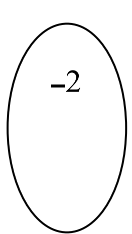
–2

____

____

____

4- لماذا تهاجر الفراشات لمسافات طويلة؟

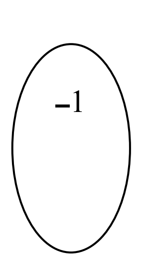


____

____

____

5- الفراشة القزمة تعيش في :



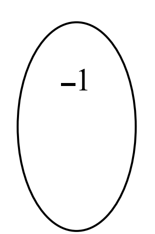
أ- أوروبا.

ب- إفريقيا.

ت- أمريكا الشمالية.

ث- أمريكا الجنوبية.

6- لون الفراشة القزمة هو:



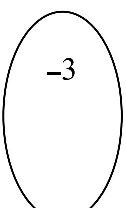
أ- الأصفر.

ب- الأحمر.

ت- البرتقالي.

ث- الأزرق.

7- املأ الجدول التالي بما هو مطلوب:



عدد أنواع الفراشات	
طول جناحي الفراشة القزمة	
طول جناحي فراشة الملكة(ألكسندرا)	

8- رتِّبْ مراحل نمو الفراشة :

1–

______ فراشة.

______ يرقة.

___1___ بيضة.

______ شرنقة.

1–



9- لم يتحدث النص عن :

أ- تكاثر الفراشة.

ب- غذاء الفراشة.

ت- أعداء الفراشة.

ث- أماكن عيش الفراشة.

10- حدد من النص غذاء الفراشة.

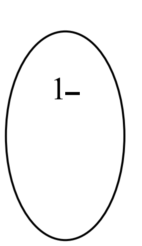
–2

______

______

______

11- تطير الفراشة بعد أن تشق القشرة :



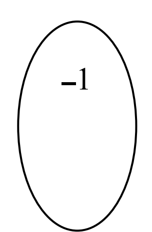
أ- مباشرة.

ب- بعد يوم.

ت- بعد أسبوع.

ث- بعد شهر.

12- السؤال الذي ليس له جواب في الفقرة هو:



أ- كم نوعا للفراشات؟.

ب- ما مراحل نمو الفراشة؟.

ت- أين تعيش الفراشات؟.

ث- كيف تصطاد الفراشة؟.

13- اذكر فائدة الفراشة للأزهار.

–2

____

____

____

انتهت الأسئلة

ورقة عمل (6)

لاشكَّ أنَّ أسفَنا لفقْدِ سجّادةٍ صغيرةٍ تضيعُ منْ بيتِنا كانَ كبيراً، ولكنَّ أسفَ أبي، بصورةٍ خاصّةِ كانَ أكبر، فهيَ قِطعةُ السجَّادِ الوحيدةُ التي اشتراها، ولعلَّ مبعثَ أسفِهِ لمْ يكنْ فقدانُ شيء اشتراه، ودفعَ فيه مبلغاً من النقودِ، فقدْ خُيِّلَ إلينا أنَّ السجَّادةَ بضياعِها قدْ فوَّتَتْ عليهِ أنْ يجدَ مناسبةً طبيعيةً يتحدَّثُ فيها إلى زائرينا، الذين تستلفتُ السجَّادةُ الحمراءُ المعلَّقةُ على الحائطِ اهتمامَهُمْ، عن زيارتِهِ لإيران.



لقد فُقِدَتْ السجَّادةُ يوماً..... إذْ كانَتْ أمِّي قد نشَرَتْ بعضَ قِطَعِ السجَّادِ والأبْسطةِ على إفريزِ الشُّرْفةِ، بقصْدِ تشميسِهِ قبلَ أنْ تلفَّهُ وترفعَهُ، إيذاناً بانصرامِ الشتاءِ، فهذا دأْبُها ودأْبُ كلِّ بيتٍ في كلِّ موسمٍ.

ومعَ أنَّ أمِّي تُقسمُ أنَّ وضْعَ السجَّادةِ لمْ يكنْ يسمحُ لها بالانزلاقِ إلى الشارعِ إلا أنَّها انزلقتْ.

فما أصبحَ الصباحُ إلّا ولاحظتْ أمِّي اختفاءَها فهرْولْنا نبحثُ عنْها على الرصيفِ فلم نجدْ شيئاً، فقدْ مرَّتْ ساعتان على انبثاقِ الفجْرِ، وذَرَعَتْ الرصيفَ خطواتٌ كثيرةٌ، والواقعُ أنَّ أقدامَ السابلةِ لا تنقطعُ حتّى في الليلِ.

لمْ يكنْ ثَمّةَ خيطٌ نستطيعُ أنْ نمسكَ بطرفِهِ، ولقدْ تأثَّرتْ أمِّي فبكتْ، وانفعلَ أبي لكنَّهُ لم يبكِ، و وجمْنا نحنُ الأولادَ ولكنَّ وجومَنا لم يُقعدْنا عن تناولِ طعامِ الإفطارِ بشهيَّةٍ.

قلْتُ: إنَّ ذلكَ كانَ قبلَ سنواتٍ،وقدْ كدْنا ننسى السجّادةَ إلّا حينَ نفتقدُ عُرْيَ جدارِنا في الشتاءِ، وكانَ آخرَ شيء نتوقَّعُهُ أنْ نصبحَ ذاتَ صباحٍ، فنجدَ السجَّادةَ كومةً أمامَ البابِ، وقدْ شُكّتْ فيها ورقةٌ صغيرةٌ، وكانَتْ أمِّي أولَ منْ رآها هناك، حين فتحَتْ البابَ لبائعِ الحليبِ، فصاحَتْ دَهشةً وما صدَّقَتْ عينيْها، واندفعَتْ تَهُزُّ أبي بعنفٍ حتّى يستيقظَ، فقامَ ،وكانَتِ الورقةُ ما تزالُ في مكانِها إذْ أحجمَتْ أمِّي عنْ فتحِها قبلَ أنْ يرى أبي السجّادةَ وكيفَ تكوَّمَتْ أمامَ البابِ.

لقدْ اعترفَ واضعُها أنَّ السماءَ أمطرَتْ عليهِ ذاتَ ليلٍ، ولمَّا رفعَ رأسَهُ، لاحظَ-بمقدارِ ما سمحَ لهُ مصباحُ الشارعِ- أنَّ ثمَّةَ سجَّاداً مبسوطاً على إفريزِ هذا البيتِ، وقدْ وقفَ أمامَ السجَّادةِ الساقطةِ متردِّداً ثمَّ لمْ يتحرَّجْ آخرَ الأمرِ منْ حملِها، شاعراً بأنَّ الأمرَ لا يخلو تماماً منْ قُبْحِ السَّرقةِ، ولقد احتفظَ بها طوالَ هذهِ المُدَّةِ، ولكنَّهُ عزمَ مُؤخَّراً على أنْ يتوبَ إلى ربِّهِ، وأنْ يجعلَ توبتَهُ مقرونةً بأداءِ الفروضِ، فلمَّا همَّ بأداءِ صلاتِهِ الأولى اختارَ هذهِ السجَّادةِ لركوعِهِ، إلّا أنَّهُ حينَ فرشَها وشرعَ في الصلاةِ، أحسَّ كأنَّ هزَّةَ كهرباءٍ ترجُّ جسمَهُ رجّاً عنيفاً، كيفَ يبدأُ توبتَهُ بالصَّلاةِ على سجَّادةٍ مسروقةٍ؟!... وهكذا لفَّها وأعادَها مختاراً راجياً اللهَ ألّا يحتسبَ فعلتَهُ ممّا لا يغتفرُ منَ الذنوبِ.

ذلكَ كانَ مضمونُ الرسالةِ، ولقدْ كانَتْ فرحتُنا بالسجَّادةِ تفوقُ حُزنَنا على ضياعِها، أمّا أمِّي فقد انفعلَتْ كعادتِها، وأمَّا أبي فإنَّهُ لمْ يقُلْ شيئاً بلْ حدّقَ في الرسالةِ ، ثمَّ طواها بهدوءٍ، ورفعَ السجَّادةَ وحملَها إلى زاويةٍ منْ بيتِنا وراحَ يُصلِّي..... أجلْ لقدْ غدا أبي مُصلِّياً مواظباً منذُ ذلك الصباحِ.

بقلم: سميرة عزام – من مجموعتها : " الساعة والإنسان "

الأسئلة:

1- اشترى الوالد السجادة من :

أ- باكستان.

ب- أفغانستان.

ت- تركيا.

ث- إيران.

2- من هو أكثر الأشخاص أسفا على فقد السجادة ؟ ولماذا؟

3- كان حزن الأولاد على فقد السجادة خفيفا ، اذكر من النص دليلا على ذلك.

1–

3–

2–

4- " إذْ كانَتْ أمِّي قد نشَرَتْ بعضَ قِطَعِ السجَّادِ والأبْسطةِ على إفريــزِ الــشُّرْفةِ، بقــصْدِ تشميسهِ .." يدل هذا الفعل على:

1–

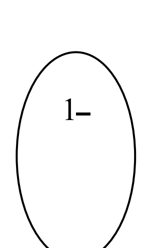
أ- حرصها على النظافة .

ب- خوفها من الأمراض.

ت- انصرام الشتاء.

ث- التباهي بالسجادة.

5- عندما لاحظت الأم اختفاء السجادة تبادر إلى ذهنها أنها:



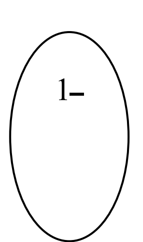
أ- سرقها سارق .

ب- انزلقت على الأرض.

ت- حملها الهواء بعيدا.

ث- أدخلها الأولاد إلى البيت.

6- من مضمون الرسالة نجد أن الرجل أخذ السجادة:



أ- لأنه أراد أن يبيعها .

ب- ليصلي عليها .

ت- ليحتمي بها من المطر.

ث- ليزين بها بيته.

7- "والواقعُ أنَّ أقدامَ **السابلةِ** لا تنقطعُ حتّى في الليلِ"الكلمة التي تحتها خط تدل على:

1-

أ- الساهرين .

ب- السائقين.

ت- السارقين .

ث- السائرين.

8- أعاد السارق السجادة :

1-

أ- لتوبته إلى الله.

ب- لخوفه من الشرطة.

ت- لأنها بليت.

ث- لأنها لم تعجبه.

9- وردت في النص استخدامات عديدة للسجادة ، حدد ثلاثة استخدامات لها.

3-

أ-

___

___

___

ب-

____

____

____

ت-

____

____

____

-10 رتب الأحداث التالية حسب ورودها في القصة:

2–

________ ضياع السجادة.

________ بهجة الأسرة بعودة السجادة.

____1____ حزن العائلة على السجادة الضائعة.

________ سر ضياع السجادة.

________ توبة السارق.

-11 لماذا شعر السارق بهزة ترج جسمه حين شرع في صلاته ؟

2–

____

____

____

12- ما الدرس الذي تعلمه الأب من الرسالة؟

2-

التعبير الكتابي
ورقة عمل (1)

الاسم:.................. الصف:.............

رتب الجمل الآتية ترتيباً صحيحاً مستخدماً أدوات الربط المناسبة لتكوين فقرة مفيدة:

يتناول طعام الإفطار مع أسرته.

خالد تلميذ نشيط.

يحمل حقيبته ويذهب إلى المدرسة.

يتوضأ ويصلي صلاة الفجر.

يستيقظ من نومه مبكراً.

....

....

....

....

....

....

التعبير الكتابي

ورقة عمل(2)

الاسم :.................. الصف:.............

رتب أحداث القصة الآتية ترتيباً صحيحاً في الأسطر التي تليها.:-

حمل أحمد العصفور، ووضعه في قفص جميل، وكان يعتني به كثيرًا ووضع له الحب و الماء.

في يوم وجد أحمد عصفوراً في حديقة منزله.

وعندما حضر أحمد لم يجد العصفور داخل القفص.

نسي أحمد في أحد الأيام باب القفص مفتوحاً فطار العصفور.

تعجب أحمد، وعرف أن الحرية أغلى من كل شيء.

....

....

....

....

....

....

التعبير الكتابي

ورقة عمل(3)

الاسم :.................... الصف:..............

سألتني المعلمة: لماذا تُحب استعمال الحاسب الآلي؟

فقلت لها.......لأنه:

....
....
....
....

التعبير الكتابي

ورقة عمل(4)

الاسم :.................. الصف:.............

اختيار الكلمة الصحيحة:

- اختر الكلمة الصحيحة، واكتبها في الفراغ:

1- .... أكبر الكواكب السيارة . المشتري \ المشترى

2- ....طائرُ قويٌّ المخالب. العُقاب \ العِقاب

3- حرم الإسلام لعِبَ........................... القُمار \ القِمار

4- .... أحمد على الحضور مبكراً إلى الحفل. حرَصَ \ حَرِصَ

5- أسلوب القصةِ .... مُشوق\ شائِق

التعبير الكتابي

ورقة عمل(5)

الاسم :.................... الصف:..............

تعبئة استبانه + جمع معلومات + كتابة فقرات

أجب عن أسئلة الاستبانة، ثم قدمها لأحد أصدقائك، ليجب عنها.

الأسئلة	أنت	صديقك
1- هل لك أصدقاء ؟		
2- ما عدد أصدقائك؟		
3- ما الذي يعجبك في صديقك؟		
4- ما الذي لايعجبك في صديقك؟		
5- هل تذكر أصدقاء الروضة؟ لم؟		

التعبير الكتابي

ورقة عمل (6)

الاسم :.................... الصف:..............

استعمال علامات الترقيم

- ضع علامات الترقيم التالية في المكان المناسب .

(. ؟ !)

1- ما أجمل فصل الربيع.............

2- الجنة تحت أقدام الأمهات......................

3- من أحب أصدقائك إليك.............................

4- يا لك من فتى كريم..................

5- حاز أحمد جائزة التلميذ المثالي...........................

6- ما اسم أبيك......................

التعبير الكتابي

ورقة عمل (7)

الاسم :.................... الصف:..............

اكتب الكلمة المرادفة للكلمة التي تحتها خط.

(فارغ شرح قيمة برهان مجتهد)

1- الكوب خال من العصير . ...

2- هذه هدية ثمينة . ...

3- باسم تلميذ مجد. ....

4- فهمت تفسير الآية. ....

5- كلامك يحتاج إلى دليل . ...

التعبير الكتابي

ورقة عمل (8)

الاسم :.................. الصف:.............

تسجيل أحداث في مفكرة

سجل في مفكرتك أهم الأحداث التي مرت بالمدرسة، أو بأسرتك أمس واليوم.

أحدات الأمس	أحداث اليوم

الملحق (11)

جدول محاور البرنامج التعليمي وتاريخ تنفيذه

الرقم	محور التدريس	الغرض منه	عدد الحصص	تاريخ التنفيذ
1	**الاستيعاب القرائي** الأسماك (نص معلوماتي)	- التدريب على تطبيق مهارات الاستيعاب. - تعرف الخصائص البنائية واللغوية للنص.	3 حصص	3-7 إلى 9-3
2	التعبير الكتابي أ) ترتيب الجمل باستخدام أدوات الربط لتكوين فقرة مفيدة ب) ترتيب أحداث قصة ترتيبًا صحيحًا	تحديد أدوات الربط واستخدامها لربط الجمل للدلالة على التتابع، والتوسع في أدوات الربط إضافة معلومات جديدة. كتابة الأحرف كتابة سليمة وبخط نسخ مقروء .	4 حصص	3-12 3-16
3	الاستيعاب القرائي الصياد الشجاع (نص أدبي)	ملاحظة كيف يتم تقسيم النص إلى فصول وأقسام وفقرات وكيف يستغل الكاتب ذلك لعرض الأفكار بشكل منظم.	4 حصص	3-119 3-23
4	التعبير الكتابي أ) أكمل أجابة ب) اختيار الكلمة الصحيحة	-اكتساب القدرة على قراءة خط الرقعة بشكل أفضل - كتابة نصوص قصيرة يمليها المعلم.	4 حصص	3-26 3/30
5	الاستيعاب القرائي من القمح الى الخبز (نص معلوماتي)	تقديم المعلومات بوصف الأشخاص والأماكن والأشياء .	5 حصص	4-6-4/2

6	التعبير الكتابي أ) استعمال علامات التلاقيم	استخدام علامات الترقيم المناسبة النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام وعلامات التعجب	5 حصص	4/13-4/9
7	الاستيعاب القرائي حكمة الهدهد(النص أدبي)	يعرف الغرض من النصوص الادبية وبيان سماته لنحوية والتطبيقية .	5 حصص	4/27-4/23
8	التعبير الكتابي أ) تعبئة استبانة+ حمع معلمات+ كتابة فقرات ب) تسجيل أحداث في مفكرة	-اكتساب مهارة الكتابة بسرعة وإتقان وخط واضح بصورة تلقائية. -كتابة نص مسترسل، واضح الهدف، بحيث يعكس قالب النص ونوع الغرض فيه. استخدام مجموعة من الوسائل التخطيطية للتمهيد للكتبة.	5 حصص	4/27-4/23
9	الاستيعاب القرائي أ) سجاتنا الصلاة(النص أدبي) ب) الفراشة (النص معلوماتي)	المقارنة بين نصوص مختلفة تقدم معلومات متشابهة من وجهات نظر مختلفة.	5 حصص	5/4-4/29

الملحق (12)

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم بمسقط
مدرسة / جميلة بنت ثابت للتعليم الأساسي (١-١٠)

،،،،إلـــى مـــن يـــهمـــه الأمـــــر ،،،،

تشهد إدارة مدرسة جميلة بنت ثابت في ولاية السيب محافظة مسقط / أن الأستاذ زياد محمد عبد الفتاح نوفل ، قد قام بتطبيق البرنامج التعليمي على طلبة الصف الرابع الأساسي بالمدرسة ، وذلك ضمن دراسته (تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي) .

وذلك في الفترة من ٢٠١١/٣/٧ م إلى ٢٠١١/٥/٤ م

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مديرة المدرسة /
نصراء الصوافية



بسم الله الرحمن الرحيم

Sultanate of Oman
Ministry of Education
Directorate General of Education - Muscat
Director General Office

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
مكتب المدير العام

الرقم: م ع ت م/١٠/١/١/١٥١

التاريخ: / / ١٤٣ هـ
الموافق: ٦ / ٣ / ٢٠١١م

الأفاضل / مديرو ومديرات المدارس بالمنطقة المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / تسهيل مهمة باحث تربوي

يقوم الفاضل / زياد محمد عبد الفتاح نوفل ، بإجراء دراسة حول تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة و قياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي .

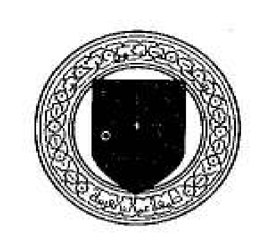
ويرغب المذكور في تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلبة المدارس بالمنطقة .

وبالإشارة إلى رسالة مستشارة الوزير المكلفة بأعمال المكتب الفني للدراسات والتطوير رقم (11018282) بتاريخ 26/ 2/ 2011م ، فإننا نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث ، خدمة لأغراض البحث ، علما بأن البيانات المطلوبة لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي .

شاكرين لكم إسهامكم العلمي
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عن المدير العام

دائرة الدراسات والمتابعة



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

معالي الاستاذ يحيى بن سعود السليمي المحترم

وزير التربية و التعليم

مسقط – عمان

الرقم: 1745/7/1

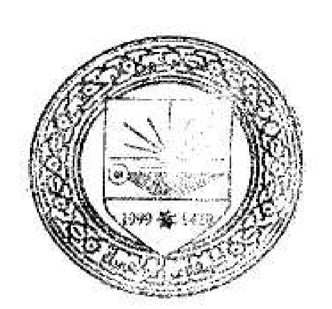
التاريخ: 2010/10/2

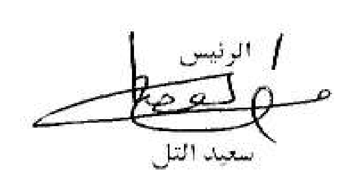
معالي السليمي ،،

بعد التحية الطيبة،

يقوم الطالب زياد محمد نوفل ، المسجل في برنامج الدكتوراه تخصص (مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) بدراسة حول " تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي" وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق برنامج الدراسة على طلبة الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في المدارس التابعة لولاية السيب التابعة لوزارة التربية و التعليم في سلطنة عمان ،وذلك استكمالا لمتطلبات أطروحة الدكتوراه ، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أسمه أعلاه .

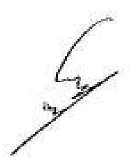
شاكرين تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،،





الرئيس

سعيد التل



الملحق(13)

اختبار الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الرابع الأساسي

امتلك شيئا ثمينا

عاش خالدٌ في أسرةٍ فقيرةٍ لا تمتَلكُ إلا قليلاً من المالِ وبيتاً متواضعاً يسكن فيه تسعةُ أطفالٍ مع أمهم، فقد تُوفي أبوهم في حادثٍ في المنَجَم الذي كان يعملُ فيهِ.

كان الإخوَةُ يسأَلونَ أُمَهم دائماً عن سببِ الفقرِ الذي يعيشون فيه، بينما أولادُ الجيران يمتلكون كُلَّ ما يحلمونَ، إلا خالداً لم يَكُن يسأَلُها هذا السُؤال. واعتادت الأُم أَن تُجيبَ عَن سُؤالِ أبنائها بِأَن الله قَد قَسمَ الأرزَاق بَين الناس، وأَن هَذَا حالُ الدُنيا، لا بُدَ من غَنِي وفقيرٍ وقوي وضعيف.

وكانت الأَمُ مع هذا تتعجبُ من خالدٍ لِمَ لَم يسأَل مِثلَ إخوَتهِ، فسأَلتهُ: لمَ لا تُشاركُ إخوتَك سؤالَهم وتَذَمُرَهُم الدائمَ من الحياة، أَلا يهمك هذا ؟ فيردُّ عليها بِهُدُوء: يَهُمني يا أُمي، لكنّي لستُ فقيراً فَأَنا أملكُ شيئاً ثميناً، ولا يكادُ يَسمع إخوته هذه الإجابةَ حتى تبدأ سُخرِياتِهم فكانوا يُطلقون عليه صاحبَ الشيء الثمين.

مرت الأَيامُ وكَبرَ الأولادُ. وذات يوم وبينما كَانَ خالدٌ يركبُ القطارَ في رحلةٍ إلى المدينةِ لشراءِ بعض المستلزمات للمنزل، أَعلن سائِقُ القطار أنهم يُواجِهونَ مشكلةً خَطِيرةً وهُناك حادثٌ مرتقب ُللقطار فقد جاءتهم إِشارةٌ من المحطة القادِمة أَن سكة الحديدِ أُصيبت بتلفٍ عند التقاطُعِ المُؤدي إلى المدينة وقد يُؤدي هذا التلفُ إِلى خُروج القطار عن مساره إذا لم يتِمّ إيقافه.

دب الرُعبُ والفَزَعُ بين الركابِ وصارُوا يَبتهلُون إلى الله أن يُنقذهُم مِن هَذِه الكارثَة، وَكُثرَ الصراخُ. وقال أحدُ الأثرياء من الركابِ للسائقِ: أَيها السائقُ أُوقف هذا القِطارَ وَلك كُلُّ ما

تطلُبُه من النقودِ والأموالِ، وقال آخر: أرجُوك أنقذنا من أجل ابنتي هَذِه التِي لَم تتجاوزَعشرَ سنوات، وليس لها ذنب بما يحدث، وَسأهديك كلَّ عَقَاراتِي في المدينة، لا أرِيد أن أتحطمَ مع ابنتي داخل هذا الصندوق.

أما خالد فَكان هَادِئاً يُفكُر في حَلٍّ للخروج من هذا المأزق ثُم فَجأةً يتقدمُ من عربة القيادة ويتخللُ صفوفَ الناسِ المزدحمين على مدخل عربةِ القيادةِ وكأنه لا يراهم، دخلَ ،وقال للسائق: أرى أن تفصلَ عربةَ القيادةِ عن عرباتِ الركابِ والبضائع حتى تتوقفَ هذه العرباتُ ولا تنقلبَ إلا عربةٌ واحدةُ فقط، وسيتم إخلاؤها قبل الوصولِ إلى مكانَ الخطر.

ابتسم السائق وكأن الفرجَ جاءه من السماء ،ثم عمل بما قاله خالد ،وهكذا نجا الجميع من الكارثة. تقدم الركاب لشكر خالد والامتنان له فردَّ عليهم قائلا : لقد قلت لإخوتي دائما أنني أمتلك شيئاً ثميناً.

242

الأسئلة

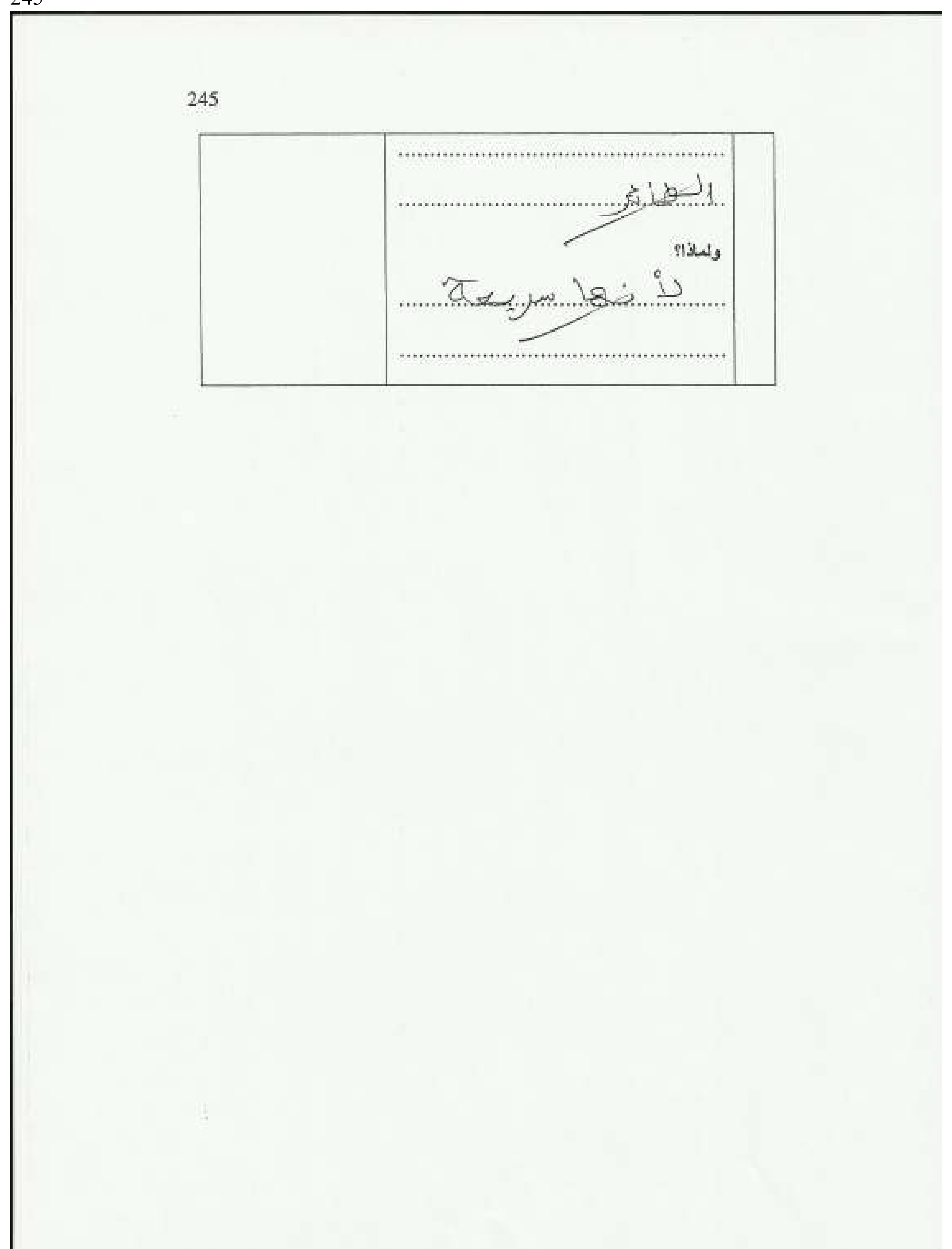
المهارة	السؤال	م
التركيز على المعلومات واسترجاعها (المستوى الحرفي)	الغرض من الفقرة الأولى، أن : أ- خالداً يملك المال ب- خالداً يعمل في منجم ج- خالداً لا يملك الا القليل من المال د- الأم دائمة السؤال.	1
تفسير المعلومات ودمجها (المستوى الاستنتاجي)	لم يكن خالد يشارك أخوته تذمرهم لأنه: أ- غير مهتم ب- يملك شيئاً ثميناً مختلفاً. ج- يملك أموالاً كثيرة. د- يذهب دائماً إلى المدينة.	2
التركيز على المعلومات و استرجاعها (المستوى الحرفي)	ركب خالد في رحلته إلى المدينة : أ- قطاراً. ب- سفينةً. ج- سيارةً. د- جملاً.	3
التركيز على المعلومات (المستوى الاستنتاجي)	تستخدم الناس القطار في سفرهم لأنه: أ- يسير ببطءٍ	4

243

	ب- يتكون من عدة قاطرات. ج- مناسب ويصل إلى كل مكان. د- يمر ببلدتهم	
الاستدلال البسيط والمباشر (المستوى الاستنتاجي)	**ما السبب الذي جعل الأثرياء يقدمون أموالهم لمن يوقف القطار:** أ- حرصاً على حياتهم ب- حفظاً للقطار . ج- حماية للشاب الطالب. د- حرصاً على أموالهم.	5
التركيز على المعلومات استرجاعها (المستوى التقويمي)	**الشئ الثمين الذي يملكه خالد هو:** أ- عقله وحسن تدبيره. ب- ماله الوفير. ج- تجارته. د- بيته في المدينة.	6
الاستدلال البسيط والمباشر (المستوى التقويمي)	**استشهد من النص بما يدل على:** "تعجب الأم من عدم سؤال خالد لأمه مثل أخوته". - [illegible]	7
التركيز على فهم المعلومات	**ما الذي أخبر به قائد القطار الركاب؟** أ- أن الطعام قد نفد.	8

244

	ب- أن هناك مكافأة للجميع . ج- أن هناك مشكلة في القطار. د- أن عليهم تغيير القطار بآخر.	(المستوى الحرفي)
9	أي من مواقف الركاب أعجبتك؟ خالد ولماذا؟ لأنه ظلس يفكر بينما كان الركاب لا يعرفون	البحث والتقييم (المستوى التقويمي)
10	ماالفكرة التي اقترحها خالد لإيقاف القطار، وإنقاذ حياة الركاب؟ فصل عربات القيادة عن بقية العربات ولم تقلب العربة واحد منهم [illegible]	التركيز على فهم المعلومات (المستوى التقويمي)
11	ذُكِرَ في النص: "واعتادت الأم أن تُجيبَ عَن سُؤالِ أبنائها بِأن الله قَد قَسمَ الأرزاق بَين الناس" فسر كلام الأم؟ كلام يسلو حبه الأطفال	الاستدلال البسيط (المستوى التقويمي)
12	أي وسائل المواصلات تفضل استخدامها في أثناء تنقلك أو سفرك؟	البحث والتقييم (المستوى التقويمي)


245

الطائر

ولماذا؟!

لأنها سريعة

246

اختبار التعبير الكتابي لطلبة الصف الرابع الأساسي

24/30

السؤال الأول:

أكمل الفراغ في الجمل الآتية بما تراه مناسبًا:

أ- شرب حمد ...الحليب... صباحًا

ب- ذهب سعود إلى ...مدرسة...

ج- ذاكر سلطان ...أعماله......

السؤال الثاني:

ضع دائرة حول المعنى الصحيح للمفردة الآتية: مُذهل:

أ- مبهج ب- مفرح ج- مبدع د- محزن

السؤال الثالث:

رتب الكلمات الآتية في جملة مفيدة واضحة المعنى:

أ- مآذن - الجامع - عديدة - الأكبر

......مآذن الجامع الأكبر عديدة......

ب- الغاز - مصنع - صور - ولاية - في

......مصنع الغاز في ولاية صور......

247

السؤال الرابع:

أعد كتابة الجمل الآتية بعد إعادة ترتيبها، لتشكل عبارة، أوفقرة:

- وقد طرد العُمانيون الغزاة منها.
- تقع قلعة الجلالي في مدينة مسقط.
- وهي تشرف على بحر العرب.

وقد طرد العمانيون الغزاة منها ....

تقع قلعة الجلالي في مدينة مسقط

وهي تشرف على بحر العرب ....

السؤال الخامس:

اكتب ثلاث جمل تبين فيها أهمية التعاون بين الناس.

1- التعاون يقوي عزيمة المدرسة

2- التعاون يحل المشكلات ....

3- ....

السؤال السادس:

املأ الفراغ بالكلمة مناسب:

أ- ....ذهب........ سالم المدرسة.

ب- ....زرع...... المزارع الشجرة.

ج- .... جميلة الطعام.

248

السؤال السابع:

أكمل ما يأتي لتكوّن قصة:

"عاد سالم من بستانه، يحمل التمر، ...كثيراً...ووضعاً...بدأت تمطر...
مطراً...غزيراً...فجاء إلى المنزل مسرعاً...
...وبقي...عمر...في...سعادة...في المنزل
...النهاية...."

السؤال الثامن:

ضعْ علامةَ التَّرْقيمِ المُلائمةِ في المكانِ الخالي:

"خطفَ ثعلبٌ دجاجةً منْ بيْتِ مُزارعٍ(،) وسارَ بها في طَريقِهِ عائدًا إلى البَيْتِ(،) وَهُوَ فَرِحٌ بِما وُفِّقَ إليْهِ مِنْ صَيْدٍ لَذيذٍ(.) وبَيْنَما كانَ الثَّعْلَبُ سائرًا في طَريقِهِ(،) لَقِيَهُ ذِئْبٌ شَرِسٌ( ) قالَ الذِّئْبُ(:) سَعِدَ مَساؤكَ يا أبا الحُصَيْنِ، ما أجْمَلَ لِقاءَكَ(!) ماذا تَحْمِلُ في فَمِكَ(؟) قالَ الثَّعْلَبُ(:) دَجاجَةٌ(!)"

السؤال التاسع:

املأ الفراغ بالكلمة المناسبة مما يأتي:

((هذا، هي، أنا، أنتما))

د- قال حمد : ...هذا..... أحب بلدي.

هـ- قالت المعلمة لتلميذتيها: ....هي........ تلميذتان مجتهدتان.

و- أشار سعيد إلى المعلم وقال : ....أنا.........يربي الأجيال.

249

السؤال العاشر:

اكتب جملة واحدة تتعلق بكل كلمة مما يأتي:

الكتاب: قرأت ميه الكتب ....

المدرسة: أنا أحب المدرسة

الرياضة: الرياضة ....

السؤال الحادي عشر:

ضع أسئلة للإجابات التالية:

أ- متى يحتفل العمانيون بالعيد الوطني ...

يحتفل العمانيون في العيد الوطني في الثامن عشر من نوفمبر من كل عام.

ب- أين يقع حصن الشموخ ....

يقع حصن الشموخ في ولاية منح.

ج- هل اهتم العمانيون بالقلاع والحصون

اهتم العُمانيون بالقلاع والحصون.

السؤال الثاني عشر:

اكتب فقرة مكونة من ثلاثة أسطر، موضوعها احترام المعلم مستخدمًا قواعد الكتابة الصحيحة.

أنا أحترم المعلم لأنه رب أجيال وأجيال

وملد ونعلم تو حب الوظائف الأخرى ....

ولأنه يستحق الاحترام ....

250

السؤال الثالث عشر:

ضع أداة الربط الصحيحة فيما يأتي:

أ - تعودنا النظام ....على....... النظافة في المدرسة.

ب- ما أجمل التعاون ....و..... التعاون من الإيمان.

السؤال الرابع عشر:

أجب عن الأسئلة الآتية:

أ- كيف يستقبل الطفل العيد؟

......يستقبل الطفل العيد بفرح......................

ب- من يطرق الباب؟

.........من يطرق الباب..................................

ج- أين يذهب الطلاب في الصباح؟

....

السؤال الخامس عشر:

اختر للإجابة الصحيحة من البدائل المعطاة، بوضع دائرة حولها.

الكلمة الدالة على (التوقع) مما تحته خط هي:

أ- أعرضَ علي، وكأنه ليس بيننا صلة.

ب- دعوته إلى منزلي، لكنه اعتذر.

ج- لعل المدعوين يصلون قريباً.

د- ليت السلام يعم الأنام.

انتهت الأسئلة